

“Fra barnsben og oppover”

**En empirisk undersøkelse av samfunnsfagets sosialiserende
funksjon for minoritetsspråklige elever**

Espen Villseth



**Masteroppgave ved Utdanningsvitenskapelig fakultet
Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling**

UNIVERSITETET I OSLO

November 2010

“Fra barnsben og oppover”

**En empirisk undersøkelse av samfunnsfagets sosialisierende funksjon for
minoritetsspråklige elever**

Espen Villseth

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk

November 2010

© Espen Villseth

2010

Fra barnsben og oppover. En empirisk undersøkelse av samfunnsfagets sosialiserende funksjon for minoritetsspråklige elever

Espen Villseth

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo.

Sammendrag

Masteroppgave i SDID 4090 – samfunnsfagdidaktikk.

Høsten 2010

Espen VILLSETH

Tittel: “FRA BARNSBEN OG OPPOVER”. En empirisk undersøkelse av samfunnsfagets sosialiserende funksjon for minoritetsspråklige elever.

Stikkord: samfunnsfag, sosialisering, minoritetsspråklige elever.

Denne masteroppgaven i samfunnsfagdidaktikk, skrevet høsten 2010, tar for seg hvorvidt det ligger en sosialiserende funksjon i samfunnsfaget. Forskningsspørsmålet jeg forholder meg til er “*Kan deltakelse i samfunnsfaget på skolen bidra til å gjøre minoritets elever til mer sosialiserte medborgere av det norske samfunn*”? En lærer jeg intervjuet i forbindelse med den empiriske undersøkelsen mente at sosialisering er noe som skjer “*fra barnsben og oppover*”, noe som også ble navnet på oppgaven. Anton Hoëms teorier om sosialisering, samt Thor Ola Engens videreføring av disse teoriene, danner mye av grunnlaget for denne oppgaven. Jeg har dessuten valgt å gå nærmere inn på enkelte begreper, spesielt sosialisering, medborgerskap og flerkulturelle samfunn. Mye av teorien som er blitt benyttet har vært en viktig del av samfunnsfagdidaktikken ved Universitetet i Oslo. Samtidig har jeg gjennom praksis og annen lærdom fra lektor- programmet fattet en interesse for minoritetsspråklige elevers situasjon i skolen.

Asbjørn Johannessens bok *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* har vært viktig for å avgjøre hva slags metode jeg skulle benytte meg av i oppgaven, og hvordan jeg skulle gå fram. På bakgrunn av dette, har jeg valgt en kvalitativ tilnærming som videre kan sies å være fenomenologisk. De innsamlede data omfatter intervju av to lærere i samfunnsfag, intervju av en fokusgruppe med fem minoritetsspråklige elever, samt observasjon av en klasse i samfunnsfag. Data er samlet inn ved en ungdomsskole på Østlandet.

Lærere og elever som deltok i undersøkelsen ga meg et godt empirisk utgangspunkt. Jeg har forsøkt å knytte lærernes erfaringer til teori som inngår i Hoëms sosialiseringsmodeller. Data fra lærerne har jeg også koblet til teorier om en flerkulturell undervisningsform. Eksempelvis, trakk en lærer fram viktigheten av minoritets elevenes erfaringer, og elevenes kunnskap om andre kulturer. Samtidig uttalte lærerne at samfunnsfaget kunne inneha en sosialiserende

funksjon, men da gjerne i kombinasjon med andre fag i skolen og samfunnet utenfor.

Minoritetselevene fra fokusgruppen kom med uttalelser som at samfunnsfaget i skolen er “gøy”. Flere elever mente samfunnsfaget var interessant fordi elevene kunne trekke inn deres egen kunnskap og erfaring, samt dele dette med resten av klassen. Derimot hadde den ene av de fem elevene hatt en dårlig erfaring med å trekke inn nyheter fra sitt opprinnelige land. Denne eleven mente det han tok opp ikke ble akseptert som relevant og viktig for læreren.

Situasjoner hvor elev og lærer ikke møtes på en god måte, og hvor referanserammene er ulike, mener jeg kan gi et negativt utslag for eleven. Ved gjentakelse av slike erfaringer, så tror jeg en elev kan havne i det som Hoëm kaller for en desosialiseringsprosess. Derfor har jeg også trukket inn en artikkel skrevet av Gutierrez og Rymes. Artikkelen mener jeg handler om dialog og det å imøtekomme elevene. De mulighetene en minoritetsspråklig elev har for å kunne trekke inn egne erfaringer i samfunnsfaget tror jeg kan føre til at eleven blir mer inkludert. Deltakelse i faget mener jeg dermed å kunne ha en viss sosialiserende funksjon.

Anerkjennelsen en elev får fra lærer og andre elever er av betydning for sosialiseringsforløpet. Avvisning av en elev kan føre til mer usikkerhet, og vil dermed ikke ha den samme sosialiserende funksjonen som hvis det er samsvar mellom verdier og interesser. Det kan virke som om at det er mer positivt for eleven om læreren benytter en undervisningsform som har en mer inkluderende funksjon. Hoëm kommer i boken *Sosialisering* fram til at de fleste elevene enten befinner seg i en fase hvor det forgår en forsterkende og god sosialisering, eller motsatt, at elevene sosialiseres i svært liten grad. I min undersøkelse av minoritetsspråklige elever kommer jeg fram til noe annet, da det kan tyde på at elevene i større grad befinner seg på et mellomstadium, forklart som desosialisering eller resosialisering, blant annet fordi elevene fra før ikke innehar alle de samme verdiene som samfunnsfaget fremmer.

Jeg konkluderer med at samfunnsfaget har en sosialiserende funksjon for minoritetsspråklige elever, og er i større grad et fag som kanskje også er mer sosialiserende enn flere andre skolefag. Derimot er det nødvendig med et samspill med andre fag, skolen som helhet og andre komponenter for å skape god sosialisering. Aktivt medborgerskap er noe faget kan bidra til, og minoritetselevene mente de kunne ha god nytte av faget for å forstå dagens samfunn. Elevene følte seg også relativt trygge i klassesammenheng og ga uttrykk for at de tør å ytre egne meninger, til tross for at de tilhørte minoriteten. Andre funn som kan trekkes fram, er at de minoritetsspråklige elevene i undersøkelsen hadde problemer med flere vanskelige ord i samfunnsfaget, men at faget samtidig ble erfart som interessant og viktig.

Forord

Oppgaven har vært lang og slitsom, men også en lærerik, spennende og artig prosess. Derfor vil jeg takke alle rundt meg for deres tålmodighet og forståelse, men også for mange gode innspill.

En takk går først til lærerne *Jørn* og *Astrid* som har deltatt i undersøkelsen for deres samarbeidsvilje og imøtekommenhet. Jeg setter pris på at dere ville dele deres mange hverdagserfaringer.

Jeg vil videre rette en stor takk til min veileder, Dag Fjeldstad, for nyttige og interessante råd, både didaktisk og teoretisk. I tillegg vil jeg takke Christian Beck og Rita Hvistendahl for mange gode faglige innspill, tips og hjelpsomhet rundt mitt forskningsspørsmål.

Takk til alle i familien, spesielt pappa, mamma, Maja og Magnus.

Siri, du har vært den viktigste og beste støttespilleren. Du betyr alt.

Drammen, 7. november 2010.

Espen Villseth.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 Disponering av oppgaven	2
1.2 Valg av forskningsfelt	2
1.3 Forskningsspørsmålet	4
1.3.1 Fire hypoteser	4
1.4 Undersøkelsens formål	5
1.5 En didaktisk begrunnelse for oppgaven.....	6
1.6 Læreplanen i samfunnsfag	7
1.7 Læreplanens generelle del	8
2 Begrepsforståelse	11
2.1 Sosialisering.....	11
2.2 Medborgerskap	12
2.3 Flerkulturelle samfunn.....	13
2.4 Integrering	14
2.5 Inkludering.....	15
2.6 Assimilering.....	16
2.7 Kultur.....	16
2.8 Identitet.....	17
2.9 Verdier.....	18
2.10 Majoritet og minoritet	19
3 Teoretisk referanseramme	21
3.1 Marianne Gullestad – minoritetenes preg i det norske samfunnet	21
3.2 Anton Hoëm – sosialiseringsmodellene	23
3.2.1 Interesser som fellesskap eller konflikt	24
3.2.2 Verdier som fellesskap eller konflikt	25
3.2.3 Forsterket sosialisering	26
3.2.4 Skjermet sosialisering	27
3.2.5 Desosialisering	27
3.2.6 Resosialisering	28

3.3	Thor Ola Engen – en videreføring av sosialiseringmodellene	29
3.3.1	Integrerende sosialisering	30
3.3.2	Assimilerende sosialisering	32
3.4	Mulige sosialiseringsforløp i samfunnsfag	34
4	Metodisk tilnærming	35
4.1	Forskningsdesign	35
4.2	Rekruttering	36
4.3	Intervju av lærere i samfunnsfag	37
4.4	Fokusgruppe med minoritets elever	37
4.5	Observasjon av undervisning i samfunnsfag	39
4.5.1	Pilottest	39
4.6	Validitet	40
4.6.1	Operasjonalisering	40
4.7	Reliabilitet	41
4.8	Overførbarhet	42
4.9	Etiske betraktninger	42
5	Analyse av empiri	44
5.1	Observasjon av klasse i samfunnsfag	44
5.2	Intervju med lærere	46
5.3	Fokusgruppen med minoritetsspråklige elever	55
5.3.1	Læreren vs. elevens manuskript	61
5.4	Sammenfatning av funn og diskusjon	66
5.4.1	Minoritetselevens verdier og interesser	66
5.4.2	“Tredje rom” og dialog	68
5.4.3	Lærerne og flerkulturell undervisning	70
5.4.4	Medborgerskapet et resultat av sosialisering	71
5.4.5	De republikanske modellene	72
5.4.6	Minoritets elever og deltakelse	73
5.4.7	Ordforrådets betydning	74
5.4.8	Et fag med perspektiv	74
5.5	Konklusjon	75

6	Litteraturliste.....	80
	Vedlegg	85
	Vedlegg 1: Intervjuguide lærere.....	85
	Vedlegg 2: Intervjuguide fokusgruppe.....	87
	Vedlegg 3: Kodingsskjema	89
	Vedlegg 4: Request to participate in a focus group	90
	Vedlegg 5: Forespørsel om deltakelse i en fokusgruppe.....	92
	Vedlegg 6: Forespørsel om å stille til intervju	94
	Vedlegg 7: Informasjonsskriv om observasjon	96

1. Innledning

Sosialisering og integrering er begreper som i dagens flerkulturelle samfunn har fått en betydelig rolle. I denne sammenheng har skolens innvirkning som sosialiserings- og integreringskanal fått mye oppmerksomhet. “Fra barnsben og oppover” legger vekt på at livet fra barndommen av er en lang sosialiseringsprosess, der mye handler om å finne sin identitet i et samfunnsmessig perspektiv. Oppgaven retter fokus mot sosialisering ved hjelp av samfunnsfaget på skolen for minoritetsspråklige elever, da tanken er at samfunnsfaget kan ha en sosialiserende funksjon.

I Oslo møter lærerne ofte på flerkulturelle klasser hvor det er mellom fem og ti etniske grupper i hver klasse. Elever fra forskjellige minoritetsgrupper har andre erfaringer og opplevelser enn norske elever. Flere elever som har vært i Norge over en periode, opplever at skolen formidler en kultur som virker fremmed og fjern for dem. Dette kan skape en avstand mellom skole og hjem, som videre kan påvirke elevenes motivasjon for skolearbeidet. Læring vil kunne bli mer meningsfylt for disse elevene dersom undervisningen knyttes i større grad til deres erfaringer og egen kulturbakgrunn (Dinh 2002). Hilde Lidén bruker et eksempel med minoritets elever som lærer Alf Prøysen- sanger på skolen. Alle versene av *Helene Harefrøken* og *Du skal få en dag i måra* synges som at det skulle være en selvfølge at elevene kjenner til tekstene. Dette til tross for at ikke alle elevene på langt nær, spesielt minoritetsbarna, kan disse sangene eller vet hvem Alf Prøysen er.

Det ligger enkelte normative forventninger om hva som bør være elevers referanserammer i skolen, samt hvordan gjøre dette til elevers erfaringer. Alle elever har hver sin bakgrunn, noe som ikke alltid tas hensyn til i skolen (Lidén 2001: 72). Deltakelse i samfunnsfaget kan muligens være med på å skape en sosial¹ trygghetsfølelse for elever med minoritetsspråklig bakgrunn, samt legge til grunn for at minoritets elevene kan dele sine tidligere erfaringer med andre elever i faget. Denne oppgaven vil basere seg på sosialiseringsteorier fra Anton Hoëm, Thor Ola Engen og Marianne Gullestad for å undersøke minoritets elevers deltakelse og sosialisering i samfunnsfaget.

¹ Marianne Gullestad skrev at demokratiet innebærer strid om verdier og sosiale relasjoner, en strid som i beste fall utvider rommet for sosial deltakelse, og hvor deltakelse kan skape en selvtilit sosialt og politisk, noe

1.1 Disponering av oppgaven

I oppgavens kapittel 1 gjøres det rede for forskningsfeltet og årsaker til valg av tema. Forskningsspørsmålet, samt hva som er hensikten med forskningsspørsmålet vil også drøftes. Jeg vil vise til en didaktisk begrunnelse for valg av forskningsfelt og videre gi oppgaven et didaktisk preg. Planverket og læreplanen i samfunnsfag trekkes også inn. Kapittel 2 vil hovedsakelig være en gjennomgang av det jeg mener er relevante begreper for å kunne forstå oppgaven, hvor blant annet medborgerskap, sosialisering og integrering knyttes inn. I kapittel 3 gjøres det rede for og diskuteres oppgavens teoretiske referanseramme. Anton Hoëm og Thor Ola Engen sine sosialiseringsmodeller er av stor betydning for denne oppgaven. Marianne Gullestad sine republikanske modeller trekkes også inn. I kapittel 4 drøftes metodene jeg benytter meg av for å samle inn empirien. Metodene omfatter observasjon av en klasse i samfunnsfag, intervju av lærere i samfunnsfag, samt en fokusgruppe med minoritetsspråklige elever. I kapittel 5 legges det fram en analyse av det jeg har trukket fram som interessant og viktig fra intervju med lærere, fokusgruppen med elever og observasjon. Jeg skal i dette kapitlet også vise til funn, tolke og konkludere hva jeg har kommet fram til i løpet av oppgaven. Til sist i oppgaven ligger litteraturliste og vedlegg.

1.2 Valg av forskningsfelt

De forskjellige emnene jeg har studert ved Universitetet i Oslo de siste årene har gitt meg en økt interesse for skolen og elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Dagens situasjon i Norge øker behovet for en flerkulturell forståelse. Innvandring og nye minoritetsgrupper stiller skole og samfunn overfor store utfordringer, juridisk² og sosialt, noe som øker behovet for tverrkulturell kunnskap, toleranse og respekt (Sjøberg 2001: 39). Elever med minoritetsspråklig bakgrunn er også noe som periodevis diskuteres heftig i aviser, på tv og internett. Arbeiderpartiet har for eksempel foreslått å flytte skolegrensene i Oslo for å unngå skjev fordeling med rene minoritetsskoler og skoler med etnisk norske elever. Flere skoler har en andel minoritetselever på over 90 prosent, noe som blant annet kan være et hinder for å

² I 1999 ratifiserte Norge Europarådets rammekonvensjon om vern av nasjonale minoriteter av 1994. Et viktig bakgrunnsdokument er FNs konvensjon av 1966 om sivile og politiske rettigheter der det slås fast i artikkel 27 at personer som hører til etniske, religiøse eller språklige minoriteter har rett til, sammen med andre av sin egen gruppe, å dyrke sin egen kultur, utøve egen religion eller bruke sitt eget språk. Gjennom å inkorporere denne konvensjonen i menneskerettsloven av 1999, er dette prinsippet blitt en del av norsk lovverk (Lidén 2005:11). Sentrale menneskerettighetskonvensjoner sier at kulturelle og religiøse rettigheter kan begrenses når dette har hjemmel i lov og er nødvendig i et demokratisk samfunn av hensyn til andre interesser, blant annet for å sikre andres interesser og rettigheter (Lidén 2005:11).

utvikle gode norskkunnskaper³ (NTB 2010). I diskusjoner som tar for seg minoritets elever i den norske skolen og elevenes sosialisering, så ser man et usikkerhetsmoment hva som fungerer som god sosialisering. Noe sosialisering går muligens innunder integrering, men muligens også innunder assimilering. Hva som hjelper minoritets elever og hva som ikke hjelper er dermed et bredt spørsmål. Anton Hoëm skriver at kunnskap som formidles i skolen, på mange måter kan sies å ha en formell sosialiseringskraft (Hoëm 1978: 38- 39). Hoëm mener påvirkningen fra skolen og fagene i skolen, som samfunnsfaget, følger faglig anerkjente prinsipper som innholdsmessig vil være i samsvar med det politiske godfatte. Hvis skolen og fagene i skolen innehar en slik sosialiseringskraft, så er det også rimelig å anta at elever, også minoritets elever, blir sterkt påvirket av skolen og fagene de har et sosialiseringsforhold til. Skoleelevers skoledager fra tidlig morgen til ut på ettermiddagen kan føre til at samfunnsfaget i skolen spiller en viss rolle i en sosialiseringsfase.

I denne oppgaven vil fokuset være rettet mot minoritets elever som deltar i samfunnsfaget på skolen. Utformingen av forskningsspørsmålet i denne oppgaven har svingt mye fram og tilbake, men kjernen har vært hvorvidt deltakelse i samfunnsfaget kan bidra til at sosialiseringen i det norske samfunnet går lettere. Integrering er også noe jeg har forsøkt å koble inn i forskningsspørsmålet, men sosialisering står i stedet alene igjen som begrep. Sosialisering mener jeg uansett inkluderer integrering, noe jeg kommer tilbake til i neste kapittel. Slikt sett kan det være interessant å se hvordan minoritets elever erfarer samfunnsfaget, og om de tror faget kan være nyttig for å bli bedre sosialisert i det norske samfunnet. Marianne Gullestad mener forskning rundt minoriteter og majoritet ikke minst synliggjør at all kulturforskning er bestemt av sin tid og dens politiske forhold, noe som kan tyde på at dette er et felt der det er vanskelig å komme med noe konkluderende. På den andre siden, så er kulturforskning også et spesielt sensitivt felt hvor det omtrent er umulig ikke å trå feil (Gullestad 2002: 296). Charles Ragin skriver at minoritets grupper har en "lack of voice" i samfunnet. Med det menes at minoriteter ikke blir like ofte hørt, noe som er naturlig da majoritetens meninger vil være i flertall. Dette gjør minoritets elevers synsvinkel svært interessant. Minoriteter blir ikke like ofte hørt av majoriteten, fordi synspunktene deres ikke

³ Det er i Norge diskutert å kopiere Århus- modellen fra Danmark, hvor det hver morgen kjøres flere busser fra innvandrer tette områder i Århus vest, kalt Ghettoen, til skoler i utkantstrøkene med flere etnisk danske elever – et forsøk på integrering, men samtidig en ordning som er omstridt. Ønsket er at elever som snakker dårlig dansk må komme mer inn i et miljø med flere etnisk danske elever, slik at også integreringen til det danske samfunnet skal gå lettere (Andersen 2010a). Ordningen er også diskutert i Norge. Gjennom en slik ordning er det derimot også hevdet at barn lærer at det finnes en større virkelighet, og de blir mer tolerante overfor hverandre (Andersen 2010b og Andersen 2010c).

like ofte blir publisert, samt at de i mindre grad kommer ut i mediene (Ragin 1994: 82 - 83). Forskningsspørsmålet⁴ - utgangspunktet for forskningen i denne oppgaven - er i tillegg til interesse, også utformet på grunn av ren nysgjerrighet.

1.3 Forskningsspørsmålet

Kan deltakelse i samfunnsfaget på skolen bidra til å gjøre minoritets elever til mer sosialiserte medborgere av det norske samfunn?

Forskningsspørsmålet inneholder enkelte formuleringer som må forklares. Med *deltakelse* sikter jeg til en viktig del av demokratiet som innebærer engasjement og medbestemmelse, noe som kan være med å påvirke beslutninger for både person og grupper. Dette kan videre gi erfaringer, sosial og menneskelig vekst, samt økt bevisstgjøring (Østerud 2003: 139).

Deltakelse mener jeg også handler om tilstedeværelse. En person kan være tilskuer, men da mer i retning av den “engasjerte tilskueren” som viser interesse. Deltaker blir du også i større grad om du er med i diskusjoner, samt at du trekkes med i dialoger av andre. Å *bidra* er et begrep jeg har valgt, også forstått som å hjelpe, fordi jeg tror samfunnsfagets funksjon og virksomhet kan være en bidragsyter mot sosialisering, og hvordan samfunnsfaget spiller en rolle i sosialiseringen. *Sosialisering* og *medborgerskap* er viktige momenter i et demokrati og blir nærmere beskrevet i *kapittel 2*. Jeg har skrevet *mer sosialiserte* i forskningsspørsmålet fordi jeg tror det eksisterer en avstand fra sosialisering *uten deltakelse* i samfunnsfaget i skolen, sammenliknet med en elevs konkrete deltakelse. Derfor har jeg skrevet *mer sosialiserte*, da samfunnsfaget kan være av betydning for sosialiseringen som skjer.

Minoritets elever vil si elever som har en annen morsmålsbakgrunn enn norsk, og dermed utgjør et mindretall i en skoleklasse. Det norske samfunn kan veldig enkelt forklart sies å være de mange samhandlingene som skjer blant innbyggerne i landet (Giddens 2009: 89).

1.3.1 Fire hypoteser

Det er utformet fire hypoteser som muligens vil være med på holde meg nært knyttet til forskningsspørsmålet i oppgaven. En hypotese uttrykker her derimot mer eller mindre en antakelse om konkrete virkeligheter, og vil dermed være knyttet til empirien (Johannessen 2006: 52).

⁴ Asbjørn Johannessen skriver at det er mer riktig å benytte termen *forskningsspørsmål*, i stedet for *problemstilling*. Termen “problem” kan tyde på at det er problemer det forskes på, noe som gjør at det språklig blir mer uklart hva som ligger i problemstilling (Johannessen 2006: 59).

- 1) Minoritets elever erfarer at samfunnsfaget er vanskelig, mye på grunn av at elevenes ordforråd ikke er tilstrekkelig.
- 2) De fleste minoritetsspråklige elevene i undersøkelsen erfarer at samfunnsfaget enten går overens med elevenes verdier og interesser, eller at faget kolliderer med deres verdier og interesser. Det vil si at samfunnsfaget enten har en sosialiserende funksjon, eller virker motsatt, at faget *ikke* har en sosialiserende funksjon⁵.
- 3) Lærere i samfunnsfag har en inkluderende undervisningsform som tar hensyn til flere elevers synspunkter – en “pluralistisk” undervisningsform.
- 4) Dialog og åpenhet i samfunnsfaget er et viktig ledd i elevenes sosialisering.

1.4 Undersøkelsens formål

Jeg ønsker å gjennomføre denne oppgaven fordi jeg tror samfunnsfaget i skolen er av betydning for minoritetsspråklige elever, både når det gjelder kunnskaper og sosialisering. Derfor tror jeg også det er mulig å koble Hoëm og Engens sosialiseringsmodeller sammen med samfunnsfaget og elevers erfaringer av faget. Jeg vil også gjennomføre undersøkelsen på grunn av de mange debattene som er å finne i mediene rundt feltet sosialisering og integrering til samfunnet. Undersøkelsen kan kanskje skape en diskusjon rundt samfunnsfagets relevans, viktighet og betydning for minoritets elevers muligheter for å bli sosialiserte og integrerte medborgere i samfunnet. Hva som karakteriseres som viktig med tanke på samfunnsfaget, sosialisering og integrering, kan hentes fra læreplanen i samfunnsfag, som senere vil bli gjennomgått. Dermed ønsker jeg å gjøre en beskrivelse av minoritets elevenes erfaringer fra samfunnsfaget, men også danne meg en oppfatning rundt minoritets elevenes forståelse av faget. Resultatene i denne undersøkelsen kan si noe om utbyttet, kunnskapen og erfaringene minoritets elever får fra samfunnsfaget, samt hvorvidt disse elevene tenker at faget kan forberede dem på samfunnet utenfor skolen. Resultatene kan da muligens også brukes i senere forskning som omhandler integreringsfeltet og minoritetsfeltet, spesielt innenfor skolen.

⁵ Anton Hoëm og Christian Beck sin oppsummering fra deres undersøkelse, beror på at det som regel inntreffer en forsterkende sosialisering i skolen, eller ikke- sosialisering (Hoëm 1978: 123).

1.5 En didaktisk begrunnelse for oppgaven

Samfunnsfagets rolle i skolen har møtt på flere utfordringer med tanke på utforming, struktur, mål og arbeidsmetoder, noe som kan gjøre samfunnsfagets identitet og oppbygning til en didaktisk utfordring (Solhaug 2006: 228). Retningslinjene for denne oppgaven dreier seg også om samfunnsfagdidaktikkens *hva*, *hvordan* og *hvorfor* (UiO). Det vil si at et samfunnsdidaktisk tema bør omhandle samfunnsfagets innhold, metode eller fagets begrunnelse i utdanningsverket. Denne oppgaven vil omhandle fagets *hva* og *hvorfor* med bruk av Kunnskapsløftet, samt hvilke erfaringer minoritets elever har fra faget. Oppgaven vil til dels også omhandle fagets *hvordan* på grunn av spørsmålene som stilles til lærere i samfunnsfag, som blant annet vil omhandle lærernes metoder i klasserommet og deres refleksjoner rundt læreplanen i samfunnsfag. Forskningsspørsmålet er av betydning for *hvordan* samfunnsfaget kan ha en sosialiserende funksjon for minoritetsspråklige elever. Svein Sjøberg stiller noen viktige fagdidaktiske spørsmål som har vært til inspirasjon for denne oppgavens forskningsspørsmål. *Hvilke verdier, normer og idealer ligger implisitt i fagene, og hvordan kommer dette til uttrykk i undervisning? På hvilke måter kan faget behandles slik at det vekker interesse hos elever på tvers av kjønn, sosial eller kulturell bakgrunn? Hva vet vi om elevenes møte med faget?* (Sjøberg 2001: 18).

Didaktikk stammer fra gresk og betyr “*undervisningskunst*” (Sjøberg 2001: 15). Den tyske didaktikeren Wolfgang Klafki (Solhaug 2006: 229) mener didaktikken har som oppgave “*at betrakte undervisningen som helhet*” (Klafki 1985: 105). Disse spørsmålene var også til dels også et viktig bidrag i utformingen av forskningsspørsmålet. Klafki skriver at “*den kritisk-konstruktive didaktikk bygger, (...) på et dannelseseoretisk fundament (...). Det er altså en dannelseseoretisk didaktikk*” (Klafki 1985: 113). Dannelse, som en viktig del av didaktikken, beskriver Klafki som “*menneskes selvbestemmelses- og medbestemmelsesevne og som solidaritetsevne*” (Klafki 1985: 117). Dette innebærer et individs evne til *selvbestemmelse* over egne, personlige levevilkår. Dette kan tolkes slik at ingen for eksempel kan presses inn i en sosialiseringssprosess, eller “*få tredd en annens kultur over hodet*”. Videre, *medbestemmelse*, som alle har krav på, til utformingen av samfunnets og politikkens politiske innhold. Til slutt, *solidaritet* som en evne til samarbeid og fellesskap og at selv- og medbestemmelse ikke hindres eller begrenses av samfunnsmessige forhold, politiske begrensninger eller undertrykkelse. Som mål innebærer dannelse en kritisk og konstruktiv virksomhet for refleksjon, der individet har fått en basis for sin egen selvstendighet og for å medvirke og handle på et sosialt, moralsk og etisk grunnlag (Solhaug 2006: 230).

Dannelsesbegrepet kan blant annet knyttes til lærerplanen i samfunnsfag under *Hovudområde*. Her står det skrevet følgende: “*Verdien av medborgarskap og utvikling av demokratiske ferdigheter er viktige dimensjonar i samfunnskunnskap*” (Kunnskapsløftet 2006). En annen viktig didaktisk begrunnelse for oppgaven er begrepet *medborgerskap* som står i læreplanen i samfunnsfag, og dette begrepets betydning. Begrepet medborgerskap mener jeg på mange måter bør sees i sammenheng med dannelse, etter Klafki, men også sammen med sosialisering, noe som senere blir argumentert for. Jeg mener samfunnsfaget i skolen, med støttepunkt i disse begrepene, vil kunne føre til en bevisstgjøring av minoritetslevers forståelse av deltakelse, og hvorfor og hvordan de kan delta i samfunnet. Hvordan denne bevisstgjøringen skjer, er nok variabelt. Derimot tror jeg denne oppgaven kan kaste noen lys rundt hvordan elever selv mener de kan være klar over muligheter som finnes. Sannsynligvis vil også lærere reflektere over de samme spørsmålene. Disse tankene rundt deltakelse vil muligens også være en viktig del av det å bli sosialisert. Jeg mener også forskningsspørsmålet mitt er av samfunnsdidaktisk betydning, fordi mye av teorien jeg benytter meg av er en viktig del av studielitteraturen i samfunnsfagdidaktikk ved Universitetet i Oslo. Dermed kan kanskje denne oppgaven gi et nytt perspektiv på den didaktiske teorien.

1.6 Læreplanen i samfunnsfag

Kunnskapsløftet er den siste av flere reformer i grunnskolen og videregående opplæring. Reformen har ført til en rekke endringer i skolens innhold, struktur og organisering fra første trinn i grunnskolen til siste trinn i videregående opplæring. Reformen ble vedtatt av Stortinget juni 2004 og startet i august 2006. Reformen omfattet fra høsten 2007 elevene på 1. – 10. trinn i grunnskolen og på første og andre trinn i videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet: Kunnskapsløftet). Det ble skrevet nye fagplaner i alle fag og klarere læringsmål ble utformet. Elevene skal med reformen ha grunnleggende ferdigheter i alle fag som innebærer å kunne *uttrykke seg muntlig*, å kunne *lese*, å kunne *uttrykke seg skriftlig*, å kunne *regne* og å kunne *bruke digitale verktøy*. Utdanningsdirektoratet skal både føre tilsyn med skoleverket og støtte opp om og veilede skolene (Skagen). Kunnskapsløftet og læreplanen i samfunnsfag er viktig for oppgavens forskningsspørsmål. Flere av begrepene som er relevante for denne oppgaven, samt begreper som benyttes i forskningsspørsmålet, kan i en eller annen form knyttes til Kunnskapsløftet. Begreper som *medborgerskap*, *integrering*, *inkludering*, *kultur*, *sosialisering*, *verdier*, *flerkulturelle samfunn*, *minoritet* og *majoritet* er alle relevante for oppgaven, og vil senere bli gjort rede for.

Formålet med samfunnsfaget beskriver hensikten med opplæringen i faget for den enkelte elev og for samfunnet. “Føremålet med samfunnsfaget er å medverke til forståing av og oppslutning om grunnleggjande menneskerettar, demokratiske verdiar og likestilling og til aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking” (Utdanningsdirektoratet 2010). I formålet med faget inngår også kunnskap om situasjonen til urfolk og minoritetsfolk i verden generelt. Etter 10. årstrinn står også følgende som en del av kunnskapsmålene i læreplanen; “gje døme på og drøfte demokrati som styreform, gjere greie for politisk innverknad og maktfordeling i Noreg og bruke digitale kanalar for utøving av demokrati”. Etter VG1/VG2: “Gjere greie for styreforma og dei viktigaste politiske styringsorgana i Noreg og drøfte fleirtalsdemokratiet i forhold til urfolk og minoritetar. Beskrive hovudtrekk ved kulturen til nokre minoritetar i Noreg og drøfte utfordringar i fleirkulturelle samfunn. Forklare kvifor fordommar oppstår og diskutere korleis framandfrykt og rasisme kan motarbeidast”. Under hovedområde for samfunnsfag står “Verdien av medborgarskap og utvikling av demokratiske ferdigheiter er viktige dimensjonar i samfunnskunnskap” (Utdanningsdirektoratet 2010).

1.7 Læreplanens generelle del

Den generelle delen av læreplanen utdyper overordnede mål for opplæringen og skildrer verdier, kultur og kunnskap som er grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring. Fra læreplanens *generelle del* ønsker jeg å trekke fram følgende:

“Utdanningen må derfor formidle kunnskap om andre kulturer og utnytte de muligheter til berikelse som minoritetsgrupper og nordmenn med annen kulturell bakgrunn gir. Viten om andre folk gir egne og andres verdier en sjanse til å prøves (...). Oppfostringen skal motvirke fordommer og diskriminering og fremme gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulike levesett” (Utdanningsdirektoratet 2006:4).

Under *det allmenndannede menneske* står det at “Opplæringen skal gi god allmenndannelse. Det er en forutsetning for en helhetlig personlig utvikling og mangfoldige mellommenneskelige relasjoner”. God allmenndannelse vil si:

“(...) konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som kan gi overblikk og perspektiv; kyndighet og modenhet for å møte livet - praktisk, sosialt og personlig. Felles forståelse i et spesialisert samfunn (...) referanserammer for forståelse og fortolkning må være felles for folket - må være en del av den allmenne dannelsen - om det ikke skal skapes forskjeller i kompetanse som kan slå over både i udemokratisk manipulasjon og i sosiale ulikheter (...).

De som ikke har del i den bakgrunnsinformasjon som tas for gitt i den offentlige debatten, vil ofte være ute av stand til å fatte poenget eller gripe sammenhengen. Nykommere i et land, som ikke deler de felles referanserammene, blir ofte outsiders fordi andre ikke kan ta for gitt hva de vet og kan - de trenger stadig ekstra forklaringer (Utdanningsdirektoratet 2006: 14-15). (...). Besitter man ikke de felles forståelsesformene som gjør det lett å tolke og formidle - og dermed kommunisere smidig - kan man bli fremmedgjort i eget land. Opplæringen har en hovedrolle i å formidle denne felles bakgrunnsinformasjonen – den dannelsen alle må være fortrolige med om samfunnet skal forbli demokratisk og samfunnsmedlemmene myndige. Opplæringen må derfor gi gode muligheter for sammenhengende oppbygging av kunnskaper, ferdigheter og holdninger (Utdanningsdirektoratet 2006:15). God allmenndannelse skal bidra til nasjonal identitet og solidaritet ved å gi et felles preg forankret i språk, tradisjon og lærdom på tvers av lokalsamfunn (...). Nykommere innlemmes lettere i vårt samfunn når underforståtte trekk i vår kultur gjøres tydelige for dem (Utdanningsdirektoratet 2006:16). De bør komme i vane med å ta ansvar i dagens samfunn som forberedelse til deltakelse i morgendagens (Utdanningsdirektoratet 2006:17). Den generelle delen kan tolkes i flere retninger. Jeg mener det ligger intuitivt i læreplanen at det er nødvendig at skolen, og fagene, må ha en sosialiserende og inkluderende funksjon. Det er spesielt interessant at den generelle delen tar opp at minoritetsspråklige elever i skolen kan føre til muligheter for en berikelse og flere perspektiver. Elever skal også oppfostres til å være tolerante overfor hverandre, samt at det må bygges felles referanserammer. Den generelle delen av læreplanen tar opp de mange mulighetene som ligger i skolen og fagene. Disse mulighetene er noe som må jobbes med for å nå. Etter hvert kan muligens flere se tilbake på skolen og fagene som en viktig bidragsyter i sosialisering- og medborgerskapsprosessen.

Læreplanens generelle del tar også opp flere av opplæringens *tilsynelatende motstridende formål* (Utdanningsdirektoratet 2006:21). Under her kan nevnes:

“å fremelske den enkeltes særpreg, de forskjeller som gjør hvert individ til et fond for andre - og å formidle de felles kunnskaper og ferdigheter som gjør at vi lett kan fungere med andre og sammen bidra til samfunnets vekst; å kjenne og pleie nasjonal arv og lokale tradisjoner for å bevare egenart og særdrag - og åpent møte andre kulturer for å kunne gledes av mangfoldet i menneskelige ytringsformer og å lære av kontraster”.

Denne oppgaven kan gi et nødvendig perspektiv på minoritetselevers erfaringer fra samfunnsfaget. Opplæringen må balansere de doble og motstridende formålene. Skolens og

fagenes oppgaver består i en allsidig utvikling av evner og egenart. Opplæringen skal bidra til en karakterdannelse som skal forberede den enkelte til å ta hånd om eget liv, forpliktelse for samfunnslivet og omsorg for livsmiljøet (Utdanningsdirektoratet 2006: 22). Den generelle delen gjelder for skolen som helhet, men går også noe overens med læreplanen i samfunnsfag. Med formål som skal fremme gjensidig respekt og toleranse mellom grupper med ulike levesett, oppfostre til god allmenndannelse for at man skal kunne leve, samt flere referanserammer for forståelse er noe som er spesielt viktig innenfor samfunnsfaget. Alt dette er ikke mulig å ta i betraktning i en kortere oppgave som denne.

Noe som kan være et problem er hvorvidt respondentene i oppgaven klarer å skille ut samfunnsfaget og det elevene lærer der, i forhold til eksempelvis norskfaget og RLE. Spesielt med tanke på kultur og språk. Norsk og RLE er sannsynligvis også fag som minoritets elever har god nytte av. Faget kroppsøving har sannsynligvis også en sosialiserende funksjon, men da mer basert på bevegelse og fysisk aktivitet. På den andre siden, så inneholder ikke disse fagene begrepet *medborgerskap* i læreplanen. Dermed er det kanskje mer et mål for flere lærere i samfunnsfag at faget antakeligvis er et bedre fag for å gjøre minoritets elever til mer sosialiserte medborgere. Derfor kan det også være interessant å undersøke hvordan lærerne som deltar i denne undersøkelsen forholder seg til sosialisering og medborgerskapets betydning, og om disse begrepene er noe lærerne tenker over i undervisningen i samfunnsfag.

2 Begrepsforståelse

I dette kapitlet legges det vekt på de begrepene jeg mener er av betydning for oppgaven og for en forståelse av helheten. Dette kalles en begrepsliggjøring eller konseptualisering (Johannessen 2006: 61). Begrepene jeg har valgt å definere er viktige å ha i bakhodet når man leser oppgaven. Begrepene spiller en rolle når det kommer til bakenforliggende faktorer for elevene som er med i undersøkelsen. Et *begrep* er en mental forestilling om et forhold som er knyttet til et ord eller uttrykk (Nordisk leksigrafisk ordbok 1997, i Johannessen 2006: 61). Et nøkkelbegrep er de begrepene det er aktuelt å benytte seg av for de fenomenene som skal undersøkes. Nøkkelbegrepene skal også bidra til å unngå uklarheter i forståelsen. Derfor vil jeg også komme inn på nøkkelordenes etymologi, det vil si ordenes opprinnelse. Begreper har som regel utallige definisjoner, slik at jeg har forsøkt å velge ut den, eller de definisjonene, som er mest hensiktsmessig i forhold til forskningsspørsmålet. Fenomenet som skal undersøkes er også svært omfattende, slik at det er nødvendig med en avgrensning og en dekomponering av begrepene (Johannessen 2006: 62- 63).

Følgende begreper vil bli gjennomgått: *sosialisering, medborgerskap, flerkulturelle samfunn, integrering, inkludering, assimilering, kultur, identitet, verdier, majoritet og minoritet*.

2.1 Sosialisering

I læreplanens kompetansemål finner man etter vg1 og vg2 et mål for opplæringa at eleven skal kunne definere sentrale *omgrep knytte til sosialisering og bruke dei til å undersøkje trekk ved sosialiseringa av ungdom i Noreg* (Utdanningsdirektoratet 2006). Anton Hoëm ønsker i boken *Sosialisering* å klarlegge menneskelige og samfunnsmessige sammenhenger, læring, erfaring, kunnskapsproduksjon og formidling, noe han kaller for sosialisering (1978: forord). Hoëm beskriver videre sosialisering som en “*forutsetning for videreføring av fenomen og faktorer som kan kalles kultur eller kulturytringer, samtidig som eksistensen av disse utgjør sosialiseringens innhold*”. Det handler om at verdier og normer overføres, ferdigheter utvikles og erkjennelse av egenverdi kan etableres (Hoëm 1978: 13). Det bør her framgå at sosialisering forstås som et læringsforløp og noe som er under utvikling, ikke noe som nødvendigvis er bundet. Sosialisering går på at individer internaliserer, eller gjør noe til en del av seg selv, eksempelvis samfunnets normer og atferdsmønstre. En vellykket sosialiseringsprosess er avhengig av et samspill mellom individets motivasjon, det sosiale miljø rundt individet og den mer omfattende kultur. I alle samfunn vil det være utviklet

ordninger for at barn og andre nye medlemmer skal utvikle seg til å bli borgere av samfunnet⁶. Skolen er blant annet en viktig bidragsyter for elevers sosialiseringssprosess (Skirbekk). Alle medlemmer av det norske samfunnet har gjennomgått og gjennomgår sosialiseringssprosesser. En kobling mellom sosialisering og integrering mener jeg er mulig, da dette beror blant annet på at elever med en minoritetsspråklig bakgrunn på mange måter gjennomgår integrasjon i et nytt samfunn. Både barn og voksne må dermed til en viss grad sosialiseres på nytt. Slike sosialiseringssprosesser er langsomme prosesser som foregår i et samspill mellom det enkelte individ og omgivelsene (Sjøthun).

2.2 Medborgerskap

Utformingen av forskningsspørsmålet, men også læreplanen i samfunnsfag, gjør medborgerskap til et viktig begrep å forholde seg til. Medborgerskap står skrevet som et av formålene med samfunnsfaget og som et hovedområde for faget. Medborgerskap handler ikke kun om sivile, politiske og sosiale rettigheter, men begrepet er også knyttet til tilhørighet, identitet, deltagelse og medlemskap i religiøse, politiske eller kulturelle grupper (Thun 2007). Med en slik forståelse av medborgerskapsbegrepet kan man koble medborgerskap sammen med inkludering og integrering av elever, deriblant elever med minoritetsspråklig bakgrunn⁷. Jeg ønsker å trekke inn Grete Brochmann for å skape en bredere forståelse av begrepets innhold. Brochmann benytter begrepet *samfunnsborgerskap* som et begrep som innebærer to dimensjoner. Under den første, den juridiske dimensjonen, kommer statsborgerskapet⁸ inn. Det vil si rettigheter som skal gjelde alle borgere og være de samme for alle borgere. Alle har krav på disse rettighetene. Ansvar for at rettighetene innfris ligger hos staten. Det andre punktet, den sosiale dimensjonen, er også det mest relevante, hvor begrepet medborger kommer inn. Medborgerskapet handler om å være en del av samfunnet. Innholdet i begrepet dreier seg i de fleste sammenhenger om identitet, lojalitet, tilhørighet og deltagelse. Et svakt medborgerskap, skriver Brochmann, kan føre til en inndeling av annenrangs borgere,

⁶ I tradisjonelle samfunn har familie, slekt og arbeidsfellesskap vært dominerende instanser for sosialiseringen. I de senere år har jevnaldringsgrupper og massemedia fått økt betydning (Skirbekk).

⁷ Shabana Rehman Gaarder har med et innlegg i Aftenposten tatt for seg medborgerskapsbegrepet. Hun hevder begrepet for minoriteter i Norge ikke handler om å bli mest mulig etnisk norske, men å realisere seg selv. Det å kunne bli behandlet som en likeverdig borger når man er blitt en del av landet fordi man bor og virker her (Gaarder 2010: 2). Det utdypes ikke hva det vil si å være "en del av landet". Men muligens bør Rehman Gaarders utsagn sees i sammenheng med begrepene *flerkulturelle samfunn* og *integrering*.

⁸ Thomas Marshall sine punkter om statsborgerskap kan også trekkes inn, noe som omfatter den sivile dimensjonen. Dette vil si nødvendige rettigheter for individuell frihet, og videre en politisk dimensjon, som er retten til å delta i politikken. Til sist den sosiale dimensjonen, som innebærer sosiale rettigheter. Denne modellen rommer de viktigste formelle sidene ved statsborgerskapet (Brochmann 2002: 73).

marginalisering og utestenging. I samfunnet, hvor også medborgerskapet formes, skjer også en maktutøvelse i flere former, både definisjonsmakt, ideologisk makt og hegemoni (Brochmann 2002: 72). Slik Brochmann tolkes, så er medborgerskap å være en del av samfunnet, noe som videre henger sammen med deltakelse og medlemskap i en gruppe. Hilde Lidén skriver at det i de senere år har vært en økt bevissthet rundt barns medborgerskap. Medborgerskapet omfatter da både rettigheter og plikter, ressurser, deltakelse og identitet (Lidén 2005: 9).

Beskrivelsene og definisjonene av medborgerskap mener jeg harmonerer med det som ligger i sosialisering, ved at måten et individ sosialiseres på er en forutsetning for hvorvidt medborgerskapet blir svakt eller sterkt. Anton Hoëm (1978: 60) skriver at sosialiseringssinnholdet også finnes i læreplanen, eksempelvis læreplanen i samfunnsfag. Hoëm mener sosialisering kan deles i to, ved at sosialisering kan handle om kunnskapsoverføring, men også utviklingen av det samfunnsbevisste mennesket (Hoëm 1978: 58). Et samfunnsbevisst menneske kan kanskje forklares som viktigheten av at et menneske blir seg selv bevisst og er klar over mulighetene som eksisterer i samfunnet, og kunnskaper om samfunnet. Det å være samfunnsbevisst kan videre sies å være bevisst om mange rettigheter og plikter, muligheter for tilhørighet, deltakelse, dannelse og fellesskapsfølelse. Derfor tror jeg bruken av begrepet medborgerskap i forskningsspørsmålets forstand, også bør sees i sammenheng med Hoëm sin forståelse av sosialisering.

2.3 Flerkulturelle samfunn

Norge er på vei til å bli, og muligens er, et flerkulturelt samfunn. Marianne Gullestad skrev i 2002 at Norge for lengst var blitt et flerkulturelt samfunn, hvor hun henviser til en visjon om hvordan ulike kulturer skal kunne leve sammen (Gullestad 2002: 302). Man kan si at samfunnet har flere kulturer som lever side om side⁹, hvor det er også en tanke om at innvandrere skal få beholde sine tidligere kulturelle tradisjoner og verdier. Begrepet er til dels vanskelig, da *flerkulturell* tilsier at det bør være klare skiller mellom ulike kulturer. Flerkulturell betyr dermed ulike kulturer som lever side om side. Thomas Hylland Eriksen beskriver *flerkulturelle samfunn* som bestående av to eller flere grupper som betrakter seg

⁹ Ved flere skoler i Oslo har minoritetene blitt den nye majoriteten. For året 2010 er 40 prosent av elevene i Oslo minoritetsspråklige, og på 56 av 125 grunnskoler er minoritetsspråklige elever i flertall (Lundgaard 2010: 2-3).

selv, og anerkjennes av andre, som kulturelt forskjellige fra hverandre (Eriksen)¹⁰. Hylland Eriksen skriver at grupper anerkjenner hverandre, men da glemmer også Hylland Eriksen noe, med hensikt eller ikke, at fellesskapet kanskje ikke eksisterer i et flerkulturelt samfunn. Det vil si at man anerkjenner hverandre, men det er dermed ikke sagt at ulike kulturer omgås hverandre. Derfor utelater muligens Hylland Eriksen sin definisjon noe, dersom man skal kunne kalle et *samfunn* for *flerkulturelt*, slik muligens Gullestad beskriver det. Dette mener jeg også bør sees i sammenheng med den generelle læreplanen, som tidligere nevnt: “*God allmenndannelse skal bidra til nasjonal identitet og solidaritet ved å gi et felles preg forankret i språk, tradisjon og lærdom på tvers av lokalsamfunn*”. Det blir dermed viktig med felles sosiale koder og forståelsesformer på tvers av kulturer.

2.4 Integrering

Integrering og inkludering av språklige og etniske minoriteter i skole og samfunn er overordnede målsetninger for norsk utdanningspolitikk (Pihl 2005:19). Integreringsbegrepet handler om tilrettelegging og tilpassing for at nye innvandrere skal bli inkludert i samfunnet, i henhold til Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet (Regjeringen). Bakgrunnen for integrering i barnehage og skole var den etablerte segregeringen av de barn og unge som ikke passet inn i det “normale” fellesskapet. Segregering var ikke i samsvar med grunnleggende verdier om likhet og likeverd. Integrering har hatt sosial utjevning som mål. De som har stått utenfor fellesskapet skal komme innenfor. I integreringsmeldingen som ble lagt fram høsten 2004 (St.meld.nr. 49 (2003-2004)) understrekes det at det må jobbes holdningsskapende og forebyggende for å bekjempe tradisjoner, skikker, fordommer, kunnskapsmangel og tabuer som kan hindre enkelte barn og unge i å få del i de samme muligheter som man etterstreber for alle barn i Norge. Dette kan skje gjennom dialog med de aktuelle miljøene (Lidén 2005: 18).

For å koble inn samfunnsfaget i skolen sammen med integrering, står det ikke skrevet *integrering* eksplisitt i Kunnskapsløftet. Derimot, så kan noe av Kunnskapsløftet tolkes som at integrering har en viktig plass i samfunnsfagets intensjon, samt kompetansemål. Derfor kan

¹⁰ Gjennom journalistikk og forskning på 1990-tallet ble begrepet svært vanlig. Et samfunn som er flerkulturelt, innebærer en brytning med en sentral antakelse i klassisk nasjonalistisk tenkning. Nasjonalisme er en politisk ideologi som går inn for at kulturelle og politiske grenser skal være sammenfallende, altså at en stat skal være bebodd av ett folk. Det vil si en gruppe som antar at de har felles avstamning og felles kultur (Eriksen). Jeg tror ikke nasjonalisme og flerkulturelle samfunn kan sees som de eneste mulighetene. Det er mest sannsynlig flere mellomstadier, da det kan vanskelig la seg gjøre at man går direkte fra ekstrem nasjonalisme og over til flerkulturelle samfunn.

det drøftes hvorvidt samfunnsfaget blir et hjelpemiddel for elever med minoritetsspråklig bakgrunn med tanke på sosialisering og integrering. I læreplanen er *formålet* med samfunnsfaget blant annet aktivt medborgerskap og demokratiske verdier. Slik det også tidligere i oppgaven er skrevet om Kunnskapsløftet, så kan det virke som om samfunnsfaget har en funksjon for elever, også de med en minoritetsspråklig bakgrunn, ved at elevene lettere skal kunne delta i skolesammenheng og i det norske samfunnet. Flertallsdemokrati, hovedtrekk ved kulturen til enkelte minoriteter, utfordringer i et flerkulturelt samfunn, hvordan fordommer oppstår og hvordan fremmedfrykt kan motarbeides er spesielt interessant. Når faget inneholder slike mål, så kan dette muligens ha noe å si for sosialisering og integrering av innvandrere. Det kan virke som om faget legger noe opp til en form for integrering. Jeg valgte ikke å inkludere begrepet integrering i forskningsspørsmålet, fordi jeg fant sosialiseringsteori som noe som lettere kunne passe inn. Jeg tror uansett integrering er en viktig del av sosialisering.

For videre å koble begrepet integrering sammen med samfunnsfaget, så benytter James A. Banks seg av begrepet *innholdsintegrering*¹¹ (Banks: 2001: 20). *Innholdsintegrering* vil her si at lærere, spesielt i samfunnsfag, bruker eksempler og meninger fra forskjellige grupper og kulturer i samfunnet for å illustrere nøkkelkonsepter, fremgangsmåter, praksiser og teorier innenfor et gitt tema; nærmest variasjon som didaktisk prinsipp. Denne inkluderingen av etnisk og kulturelt innhold i undervisningen er noe som burde være logisk, og helst ikke bør unngås, ifølge Banks. Dette er en del av en flerkulturell undervisningsform, noe som kan vise seg å være relevant for oppgaven, da minoritetslevers erfaringer av samfunnsfaget er i fokus. Det er også en forutsetning for vellykket integrering at individet selv ønsker å bli integrert. Integrering blir dermed en kombinasjon av et politisk prosjekt, og individets integrasjonsvilje, det psykologiske.

2.5 Inkludering

Inkludering, til forskjell fra integrering, handler om at alle som bor i Norge skal ha like muligheter og plikter til å bidra og til å delta i fellesskapet. Begrepet benyttes bredere enn begrepet *integrering*, som primært omhandler nyankomne innvandrere (Regjeringen). Regjeringen skriver at inkluderingsbegrepet forutsetter at likeverdighet oppfattes som en rett til å være forskjellig, og ikke bare som en rett til å være i et fellesskap slik som i integreringsbegrepet. At inkluderingsbegrepet er lagt til grunn for barnehage og skole, har

¹¹ Begrepet innholdsintegrasjon er min oversettelse fra det engelske *Content Integration* (Banks 2001: 20).

derfor en rekke konsekvenser. Det innebærer at alle barn og unge skal ha en naturlig plass i fellesskapet, i barnehage og skole, og at virksomheten legges til rette på en slik måte at den fungerer godt for alle. Det vil hindre marginaliseringstendenser og krysspress, og bidra til å sikre full deltakelse, mestring og læringsutbytte for alle. Inkludering sikrer minoritetsvernet, ved at presset om utjevning og likhet reduseres (NOU 2009:18).

2.6 Assimilering

Assimilering oppfattes som en politikk en stat eller regjering fører overfor en språklig eller kulturell minoritet eller innvandret gruppe for å gjøre en minoritet mest mulig lik majoritetsbefolkningen. Individer eller grupper blir under assimilering tatt opp i storsamfunnet på samfunnets premisser (Wæhle 2009). Om det er satt et politisk mål om assimilasjon, så vil det si et ønske om at “innvandrere” fullstendig skal overta flertallets kultur, i motsetning til integrasjon, hvor det er et ønske at innvandrere skal kunne delta fullt ut i samfunnet, uten nødvendigvis måtte oppgi nasjonale og religiøse særtrekk. Anthony Giddens mener assimilasjon beror på at språk, klesstil, livsstil og kulturelle særpreg endres slik at individer kan integreres til en ny sosial orden (Giddens 2009: 643).

2.7 Kultur

Begrepet kultur har på mange måter blitt en del av dagligspråket. Folk klassifiseres entydig som tilhørende “kulturer”, som lett kan forestilles som stabile og fast avgrensede enheter. Etymologisk kommer kultur av latinske *cultura* - å dyrke noe, eller pleie (Schack 2009). Edward B. Tylors definisjon fra 1871 har vært viktig i diskusjoner av kulturbegrepet i antropologien. “*Kultur er den komplekse helhet som består av kunnskaper, trosformer, kunst, moral, jus og skikker, foruten alle de øvrige ferdigheter og vaner et menneske har tilegnet seg som medlem av et samfunn*” (Schack 2009). Hva vil det egentlig si å tilhøre en kultur, eller å ha en kulturell bakgrunn? Dette er et svært vanskelig spørsmål, men muligens kan det her gis en forståelse av kulturens betydning for et individ. Jeg ønsker å starte med et eksempel hentet fra Marianne Gullestad sin bok *Det norske sett med nye øyne* (2002: 161). Her stiller Gullestad seg til dels kritisk til Unni Wikans påstander hvorvidt begrepet kultur er noe som “vi” bare bruker om “dem” og ikke om “oss”¹². Ordet kultur er dessuten verdimeessig svært tvetydig. Her skriver Gullestad at kultur kan både ha positivt og negativt fortegn. Med

¹² Diskusjonen “vi” og “dem” beror på hvordan enkelte kan oppfatte at kultur er noe “de andre” har, men samtidig ikke ser egne selvfølgheter (Gullestad 2002: 165- 169).

negativt fortegn, så står kultur i et slags motsetningsforhold til det positivt evaluerte “natur”, noe som gjør at kultur med negativt fortegn bærer preg av noe unaturlig og kunstig. Med positiv kultur, så dreier det seg mer om kultur som gir en verdi. Kulturen synliggjøres og verdsettes mer, som for eksempel en barnekultur, eller arbeiderkultur. Gullestad skriver her at kultur i Norge kan ha tre meninger. Kultur kan bety 1) den samfunnssektoren som omfattes av den offisielle kunst- og kulturpolitikken 2) kultur som livsform og handlingsmønstre, for eksempel bykultur, bondekultur og kanskje det mest relevante 3) kultur som fortolkningsrammer, det man tenker, argumenterer og handler ut i fra (Gullestad 2002: 161-162). Om en ser kultur som fortolkningsrammer, så kan det være enklere å forstå forskningsspørsmålet også. Kultur som bærer preg av slike rammer for hvordan en person tenker, handler og argumenterer, kan muligens enklere la seg observere i et klasserom. Gullestad skriver om et motsetningsforhold mellom majoritet og minoritet når det kommer til “kultur” ved at innvandreres handlemåter framtrer som kultur fordi de fortøner seg som forskjellige ut fra bestemte majoritetssynsvinkler. I slike sammenhenger er ikke “kultur” først og fremst produkter, men underliggende tolkningsrammer (Gullestad 2002: 164- 165). Kultur henger også sammen med integrering, muligens også sosialisering, da disse begrepene på mange måter har et kulturelt innhold, ikke bare at eksempelvis sosialisering er en prosedyre (Gullestad 2002: 300). Med andre ord, sosialisering og integreringen kan ikke bare sees som en strategi eller framgangsmåte for å integrere noen til samfunnet, fordi da glemmer man de verdiene noen bringer med seg fra tidligere kulturer.

2.8 Identitet

Identitet er et begrep som er definert på svært mange måter. Etymologisk, av latin, betyr identitet “det samme”. Identitet kan henge sammen med personlighet, den man er, selvbilde og selvoppfatning (Tranøy), eller beskrives som deler av en persons selvbilde som ønskes bekreftet av andre (Gullestad 1984). Identitet kan også sies å være utformet både innenfra og utenfra, psykisk og sosialt. Dette er en utforming som skjer gjennom hele livet, men spesielt gjennom ungdomsårene, da en kan si at kjernen på mange måter festes til en individuell og kollektiv identitet. Denne kjernen griper også gjerne fatt i tidligere gode og smertefulle erfaringer, samt tidligere lokalkultur. Identitet er ikke bare knyttet til et “jeg” men også til et “vi”, hvor en sosial og kulturell side er med på å forme en persons identitet. Kulturforståelse og selvforståelse forutsetter hverandre. For å kunne forstå sin sammenheng og plass i samfunnet, så må en også kunne forstå seg selv (Engen 1994: 113- 114). Ungdom og elever

trenger også hjelp til å forstå seg selv. Individuer må gjøre seg fortrolig med det nære gjennom erfaringer og begrepsfesting, noe som gjelder alle, uansett bakgrunn. Skolen spiller en spesielt viktig rolle når det kommer til elever som med en annen bakgrunn står skolekulturens verdier fjernt. Alle har krav på å få sin egenart respektert, samt krav på et minimum av verdifelleskap med skolen. Dette innebærer at skolen må bearbeide ungdommens og elevenes egen kultur (Engen 1994: 114). Ungdomstrinnet betyr særlig mye med tanke på sosial bakgrunn og videre etablering av selvoppfattelse (Hoëm 1978: 68). Anton Hoëm får derimot ikke i sitt spørreskjema fanget opp at noen skolefag, deriblant samfunnsfaget, er nevneverdig identitetsskapende, noe som muligens kan antyde at dette er en mangel ved skolene som sosialiseringssenheter (Hoëm 1978: 121- 122). Jeg er heller ikke ute etter å kartlegge minoritetselvers identitet i denne oppgaven, men identitet er noe som er viktig å være klar over, fordi identitet kan sies å være en del av sosialiseringprosessen.

I læreplanens kompetansemål finner man etter vg1 og vg2 et mål for opplæringa at eleven skal kunne definere sentrale *omgrep knytte til sosialisering og bruke dei til å undersøkje trekk ved sosialiseringa av ungdom i Noreg* (Utdanningsdirektoratet 2006). Målet som er trukket ut her kan tolkes som at identitet er et begrep knyttet til sosialisering. Ryan og Deci skriver om identitet og sosiale grupper. Hvis identitet erverves i sosiale grupper, så kan en skoleklasse utgjøre en slik sosial gruppe. Da spiller identitet en viktig rolle som et av begrepene knyttet til sosialisering, men og at identitet og utvikling av identitet er noe som skjer i en skoleklasse (Ryan og Deci 2003: 184, 190).

2.9 Verdier

Verdier kan kanskje på en enklere måte sies å være det som er viktig og varig når det kommer til tro og idealer som deles av medlemmene innenfor en kultur. Det dreier seg om hva som er bra og ønskelig, og hva som ikke er det. Verdier vil dermed ha stor innflytelse på atferden til et individ, noe som gjør at et individs verdier kan stå som retningslinjer i livet (Businessdictionary). Anton Hoëm mener verdi er noe som er ettertraktet (Hoëm 1978: 13). Dette er kanskje en noe uklar beskrivelse av begrepet verdi. Derimot kan beskrivelsen hans tolkes som at sosiale grupper søker etter eller rår over noe som er ettertraktet og viktig for gruppen. Denne såkalte verdien vil ikke nødvendigvis være like viktig for en annen sosial gruppe (i Hoëm 1978: 14). Om skole og hjem representerer ulike verdier, eller om skolen fremhever verdier hjemmet ikke er opptatt av, så kan dette beskrives som en verdikonflikt (Engen 1994: 148). Dette er viktig fordi det kan være verdier elever med minoritetsspråklig

bakgrunn bringer med seg som kan kollidere med enkelte verdier samfunnsfaget framhever. Det vil da være snakk om en verdikonflikt. Hvis det derimot er samsvar mellom det som skolen og samfunnsfaget fremmer av verdier, samt det elevene fra tidligere har som verdier, så er det snakk om verdifellesskap. Verdibegrepet er viktig for å forstå Hoëm og Engens teorier om sosialisering.

2.10 Majoritet og minoritet

Minoritet benyttes for å beskrive en folkegruppe som utgjør et mindretall av et lands befolkning. Betegnelsen brukes også om en underordnet eller marginal gruppe, definert ut fra etniske, eller andre spesielle karakteristika som kjønn, religion, språk eller kultur. Et annet viktig kriterium er ulikhet i makt og politisk innflytelse (Wæhle). Her påpeker Gullestad at de som tilhører en minoritet, til en viss grad er avhengige av en beskyttelse i forhold til de som er overlegne i antall (Gullestad 2002: 300). En kan også si at majoriteten er overlegen når det kommer til makt til å avgjøre. Denne makten regnes derimot ikke som makt, men mer som en selvfølge, fordi de er i flertall (Lidén 2001: 78). Ved innvandring og innvandreres etterkommere skapes det en minoritetssituasjon. Som oftest forventes det av minoriteter å tilpasse seg, eller integreres til majoritetssamfunnet (Eriksen).

Minoritetsspråklig brukes beskrivende om personer i Norge som ikke har norsk som sitt førstespråk og morsmål. Begrepet brukes i hovedsak i forbindelse med opplæring (Regjeringen). I et flerkulturelt samfunn kan en si at majoriteten er bærer av en kultur, noe som kan føre til en kulturell dominans som gjør at det blir vanskelig å se sin egen hegemoniske posisjon og atferd (Borchgrevink 2002: 32- 33). Majoriteten iscenesetter seg selv som majoritet ved å appellere til grunnleggende norske verdier, fellesverdier, kristendommen og vestlig sivilisasjon. Disse språklige praksisene skaper vilkår for sosial handling ved å tone ned enkelte ulikheter og legge stor vekt på andre. De stemmene som er i flertall vil også inneha en begrepsmakt; noe som ureflektert kan utøves, noe som også fører til at ikke alle innbyggere får tilstrekkelig organisatorisk og mentalt rom til å skape og videreutvikle sine egne identiteter og selvbilder (Gullestad 2002: 284- 285).

I sosiologisk forstand er minoritetsbegrepet knyttet til at en minoritetsgruppe har færre fordeler sammenliknet med majoriteten; en gruppe som innehar mer velvære, makt og innflytelse. Minoritet er en slags underordnet posisjon i samfunnet. Samtidig kan det også forekomme at minoriteten blir majoriteten, spesielt innenfor spesielle geografiske områder som sentralt i byer (Giddens 2009: 635). En annen viktig årsak for å ta med

minoritetsbegrepet er at minoriteter kan være fysisk adskilt¹³ og segregert fra resten av samfunnet (Giddens 2009:635- 636). Forskningsspørsmålet er derfor interessant med tanke på om noen som tilhører en minoritet kan ha nytte av samfunnsfaget for å bli bedre sosialisert, mer i retning av å bli medborgere.

¹³ Giddens bruker eksempler fra Storbritannia, hvor innvandrere fra det karibiske hav og Asia i stor grad er adskilt fra store deler av det britiske samfunnet. Et annet eksempel er afrikanere og kinesere som kan ha problemer med å bli en del av det store samfunnet i USA (Giddens 2009: 636).

3 Teoretisk referanseramme

Den teoretiske referanserammen inkluderer teorier, perspektiver og fenomener, samt forskjellige begreper. Empiriske undersøkelser, uten en forankring i en teoretisk referanseramme, kan lett bli begrenset til frittstående og isolerte beskrivelser av enkeltfenomener som har begrenset verdi, men som kanskje heller ikke gir noen ny innsikt for å forstå samfunnsmessige fenomener. Det vil dermed være en deduktiv, fra å dedusere, eller føre bort fra, tilnærming i oppgaven – fra teori til empiri. Dette vil si at generelle teorier må prøves ut ved empiriske data (Johannessen 2006: 52). Marianne Gullestad sine teorier har bidratt mye til interessen for forskningsspørsmålet. Gullestad skrev også selv hvor nødvendig det empiriske arbeidet er for å kunne undersøke teoretisk hvordan kulturforskjellstenkning kan være vevet sammen med eksempelvis nasjonal identitet og andre former for sosial kategorisering. Gullestad skrev også om majoritetsstemmene som i høyere grad enn nå må konfronteres med kunnskap basert på erfaringer fra andre ståsteder. Minoriteter bør virke mer som en spennende og langt på vei uutnyttet kilde til perspektiver. Dette kan også være med på hindre en avmakt som majoriteten ofte kan føre overfor overfor minoriteten (Gullestad 2002: 172- 173). Anton Hoëm og Thor Ola Engen vil være to andre helt sentrale teoretikere for oppgaven.

3.1 Marianne Gullestad – minoritetenes preg i det norske samfunnet

Den norske republikaneren oppfatter seg selv som tolerant overfor andre og er ikke spesielt autoritær. Fra å være en innadvendt, nasjonalistisk og bygdeorientert bevegelse har norsk republikanisme endret seg til å bli et urbant, akademisk, elitepreget og sekulært fenomen (Grimstad og Dalen 2005). En av teoriene til sosialantropologen Marianne Gullestad var at selv om en god del ikke ønsker å bli norske, så tvinger det nye landet minoriteter til å endre medbrakt tankegods. Dette kan sies å være en form for full assimilering, noe som kalles for den tradisjonelle *klassiske republikanske modellen*. I denne modellen er det ikke plass for kulturforskjeller. Kulturforskjeller bør først og fremst henvises til privatlivet; og hvor det underforståtte målet er at kulturforskjeller bør forsvinne med tiden. Gullestad skrev at situasjonen vi har i Norge i dag likner mer på det som kalles den *liberale og tolerante republikanismen* (Gullestad 2002: 301). Identitetsforskjeller bør da utfolde seg innenfor hjemmets fire vegger. Minoriteter kan også fremvise forskjeller offentlig, så sant det ikke

skaper problemer – problemer i den forstand at majoriteten føler seg provosert. Jeg tror uansett det skal noe til for å provosere medelever i en klasse i samfunnsfag, da samfunnsfaget muligens har en funksjon som bør vise til flere perspektiver. Problemet med Gullestad sine teorier er at hun ikke henviser til skolen. Det kan uansett være interessant å benytte disse teoriene til å gjelde skolen og samfunnsfaget. Ved å benytte Gullestad sine teorier i denne oppgaven, og hvis det er slik at majoriteten tvinger minoritetsspråklige elever til nytt tankegods, så er det et spørsmål hvorvidt elevene kan holde på sine gamle verdier, for i stedet å tilegne seg nye erfaringer og verdier. Jeg tror begge de nevnte modellene til en viss grad kan sees i sammenheng med det Thor Ola Engen kaller *assimilerende sosialisering*, noe som beskrives senere. Gullestad skrev at mange ønsker å delta fullt ut i det norske samfunnet. Det må da tydeliggjøres at individer med minoritetsbakgrunn, også elever, kan tilegne seg ferdigheter og delta i sammenhenger som gjør dem til en del av det norske samfunnet, forstått som medborgerskap. De må være med å prege samfunnet, hvor ferdighetene kan komme til uttrykk gjennom blant annet dialog (Gullestad 2002: 301 og 309). Gullestad nevner også sammenhenger, eller modeller, som kan gjøre minoritetsspråklige til en del av det norske samfunnet. Samfunnsfaget kan muligens være en slik sammenheng, da faget muligens har en noe sosialiserende funksjon, slik at minoriteter lettere tar del i det norske samfunnet. Gullestads teorier kan derfor sees i sammenheng med læreplanen i samfunnsfag, hvor demokratiske verdier og medborgerskap er et formål med faget, og hvor et av målene i læreplanen er å få elevene til å bli aktive og deltakende samfunnsmedlemmer (Utdanningsdirektoratet 2010).

Tordis Borchgrevink skriver noe som er viktig å ta i betraktning: Ved motstridende informasjon fra flere autoritetspersoner og elever, så kan det skapes en forvirring hos barn og ungdom¹⁴ (2002: 51). Om mor og far har motstridende interesser og verdier i forhold til det barnet lærer på skolen og i samfunnsfaget, så ønsker kanskje ikke en skoleelev å fortelle hjemme hva som er fortalt på skolen. Elever kan derfor hevdes å tilvende seg flere av majoritetens meninger. Professor i sosialpsykologi Svein Larsen har påpekt at blant minoritetsbarn er det en vanlig reaksjon å identifisere seg med flertallet. Hjemme, derimot, så er det mer en skam for en elev å innrømme at han har tilsluttet seg majoriteten. En slik elev kan hjemme fort engste seg for å bli avslørt, samt at eleven opplever at egen tilslutning til noe som strider imot foreldres verdier blir en trussel som fører til tap av foreldrenes hengivenhet

¹⁴ Borchgrevink tar i hovedsak for seg faget KRL, men teoriene kan muligens også ha betydning for samfunnsfaget.

(Borchgrevink 2002: 51). Dette kan sees i sammenheng med Hoëms sosialiseringsmodeller, eksempelvis det som kalles for desosialisering eller resosialisering.

3.2 Anton Hoëm – sosialiseringsmodellene

Pedagogikkprofessor Anton Hoëm ga i 1978 ut boken *Sosialisering*. Teoriene som kommer fram i boken er i dag over tretti år. Over en periode på tre tiår har samfunnsforholdene gjennomgått flere forandringer, blant annet med tanke på sosialiserings- og integreringspolitikk. Derimot tror jeg teoriene hans fortsatt har relevans. Hoëm sine teorier ønsker jeg å bruke til å kaste lys over forskningsspørsmålet i denne oppgaven, samt danne meg en forståelse for minoritetselvers tanker om sosialisering, og videre for å gi et perspektiv på hvorvidt deltakelse i samfunnsfaget kan virke sosialiserende for elever med minoritetsspråklig bakgrunn¹⁵. Hoëm tar i stor grad for seg skolen som sosialiseringsenhet, men teoriene hans kan også overføres i større grad til samfunnsfaget. Dette fordi Hoëm inkluderer samfunnsfaget som et av fagene i sine teorier. Hoëm sine teorier om sosialisering går ut på at forutsetningene for læring er like mye kulturelt som individuelt betinget (i Engen 1994: 147). Videre er sosialiseringen fra hjem, nærmiljø og lokalkultur av stor betydning. Anton Hoëm bruker fire forskjellige sosialiseringsbegreper for å beskrive dette: *forsterkende sosialisering*, *resosialisering*, *desosialisering* og *ikke- sosialisering*. Hva slags sosialiseringsprosess som finner sted i skolen og i samfunnsfaget, er gjerne bestemt av relasjonen mellom skolen og det omkringliggende samfunnet, men også funksjonene skolen er gitt vil være med å bestemme sosialiseringsprosessene. Hvorvidt elever med minoritetsspråklig bakgrunn kan plasseres i en av de nevnte kategoriene nedenfor vil være en tolknings- og vurderingssak. Det er heller ikke sikkert elevene kan plasseres i det hele tatt i kategoriene. Det er svært mange variabler som spiller inn: om man kun skal vurdere elvers verdier og interesser sammenliknet med samfunnsfagets verdier og interesser, eller om det i det hele tatt vil komme fram nok informasjon fra elevene for å kunne vurdere hvor de ligger i sosialiseringsprosessen. Jeg tror uansett det er mulig å plassere flere elever innunder en kategori, men minoritets elever kan ikke alle plasseres under den samme. Elevenes identitet og erfaringer fra samfunnsfaget vil etter all sannsynlighet være forskjellige.

¹⁵ Spørsmålet har jeg også tatt opp med Thor Ola Engen. Engen mente spørsmålet er mulig å undersøke, samt at teoriene til Engen og Hoëm er relevante å kombinere med forskningsspørsmålet.

Pedagogikkprofessor Thor Ola Engen benytter seg av en fortelling hentet fra Fiskå (i Engen 1994: 147), en fortelling som handler om en person med en annen type ryggsekk, altså en person med andre typer opplevelser, erfaringer og verdier, og som kommer til et nytt sted. Det som har aksept og er anerkjent som kulturelt verdifullt ved det nye stedet, oppleves gjerne som en ny verden. Dette er betraktninger som også er verdifulle å ha i bakhodet i denne oppgavens forstand, ved å overføre Fiskås fortelling til liknende sammenhenger. Det må være en forståelse for at det i samfunnsfaget vil være forskjellige typer verdier og kulturer som til en viss grad står i mot hverandre. Dette kan også føre til at sosialiseringen ikke går like knirkefritt.

3.2.1 Interesser som fellesskap eller konflikt

Anton Hoëm anvender begrepene *interesse*, *verdi*, *konflikt* og *fellesskap*. Disse begrepene vil være til stede i en eller annen grad, uavhengig av hvilket forhold hvert individ forholder seg til i sosialiseringen (Düring 2009: 80). Hoëm konkretiserer kanskje ikke de fire begrepene, men begrepene hans vil her presiseres. *Interesse* er synonymet til engasjement, eller oppmerksomhet mot noe, men også synonym til nytte og fordel. Slik sett kan interesse eksempelvis være *å handle i egen interesse*, kanskje også fordi det er noe som er av viktighet og betydning for et individ (The Free Dictionary 2009). Interesse er også knyttet til det konkrete innholdet i institusjonen, eksempelvis læreplanen i samfunnsfag. Foreldre vil ha en interesse av at elevene lærer noe på skolen. Hjem og skole er opptatt av at eleven skal lære noe fordi det har nytteverdi og bruksverdi. Begge parter kan ha interesse av å gjøre skolegangen så vellykket som mulig. Det er av interesse fordi det kan gi adgang til områder som ellers ville vært stengt, til og med når det elevene lærer, i eksempelvis samfunnsfaget, ikke går overens med hva foreldre kan identifisere seg med. Det redskapsmessige får dermed fortrinn for erkjennelsesmessige ulemper - det foreligger et *interessefellesskap* (Engen 1994: 148). Fellesskap kan tolkes som å ha en enighet rundt noe og til dels en felles forståelse av noe. Konflikt vil da være det motsatte. Minoritetsforeldre er ofte svært utdanningsmotiverte på vegne av sine barn, hvor interessefellesskapet kan sies å være tydelig. På mange måter innebærer dette at elever og foreldre ser nødvendigheten av å beherske norsk språk og kultur for å gjøre seg gjeldende blant majoriteten. Det kan også henge sammen med at de i sitt tidligere hjemland ikke har hatt like gode utdanningsmuligheter. Man kan si at minoritetsforeldre og elever aksepterer at skolen tar et hovedansvar for å kvalifisere elevene til majoritetssamfunnet (Engen 2006b: 135). For eksempel kan foreldre være interessert i at

barnet skal lære et bestemt fag, som samfunnsfag, på skolen, fordi de mener faget kan være en døråpner for framtidig aktivitet og deltakelse (Engen 2006c: 162). Dette interessefellesskapet er uansett ikke betinget av samsvar i verdier. Det kan for eksempel være lite verdifellesskap, men stor grad av interessefellesskap mellom skole og hjem. Et interessefellesskap er dermed ikke avhengig av verdifellesskap. I interessefellesskapet mellom skole og hjem kan det samtidig også eksistere en verdikonflikt.

3.2.2 Verdier som fellesskap eller konflikt

Skole og hjem kan akseptere interessefellesskapet som en slags våpenhvile som overskygger de verdiene skole og hjem måtte være uenige i. Med andre ord; elevens hjem kan prioritere at eleven skal få seg utdanning, til tross for at dette strider imot hjemmets verdier. Det som kjennetegner et verdifellesskap er at primærtilhørigheten¹⁶, som eksempelvis en elevs familie, kommer overens med en elevs erkjennelse av faget på skolen. Det vil si at en elev fra tiden før deltakelse i samfunnsfaget deler samme verdier som det faget fremmer (Hoëm 1978: 86).

Verdikonflikter mellom hjem og skole er et vanlig fenomen og har eksistert like lenge som skolen som institusjon. Det kan forekomme verdikonflikter mellom skole og hjem både blant majoritetsbefolkningen og minoritetsbefolkningen i norsk skole (NOU 1995:12). Jeg tror begrepet *hjem* rommer noe mer enn bestående av foreldre og familie, men også verdier, kultur og identitet. *Hjem* kan være det som på mange måter er en elevs ryggsekk, som beskrevet i Fiskås fortelling.

Verdikonflikten behøver ikke være noe problem. Problemene oppstår gjerne hvis hjemmets verdier og elevens ryggsekk blir undertrykket, eller at det presses frem et brudd mellom skolekulturen og minoritetslevens kultur. Derfor må eksistensen av verdikonflikter på mange måter godtas, men samtidig må man være seg bevisst at slike konflikter er et normalt fenomen. Det må legges vekt på metoder som kan hjelpe elevene og hjemmene for å forene motsetninger intellektuelt. Partene behøver ikke nødvendigvis å bli enige, men de bør klargjøre hva de er uenige om, og dermed forstå bedre hvorfor de er uenige.

¹⁶ Begrepet primærtilhørighet har ofte vært knyttet til sosialisering som skjer i nærmeste familie, hvor den grunnleggende personlighetsdannelsen finner sted. Dette trenger en mer nyansert tilnærming, da flere typer institusjoner påvirker individer alt fra de første leveårene. Derfor er det vanskelig å begrense den primære sosialiseringen til kun å gjelde innad i familien. Det er i stedet blitt et mer komplisert samspill mellom flere sosialisierende instanser, noe som vil spille en rolle for utvikling av personlighet og kompetanse (Fauske og Øia 2003: 120).

Oppdragelsesmål i norsk kultur kan sies å være frihet og selvstendighet. Disiplin og lojalitet kan være viktig for vietnamesiske foreldrene. Dette kan sies å være en verdikonflikt.

Vietnamesisk kultur kan i større grad enn norsk kultur legge vekt på lydighet som verdi¹⁷ (NOU 1995:12 og Engen 1994: 148). Kultur- og identitetsbegrepets betydning er derfor viktig å ta i betraktning, fordi en forståelse for at ulike bakenforliggende variabler kan ha mye å si for hvorvidt minoritetsspråklige elever vil og klarer å etablere seg som sosialiserte medborgere. Muligens vil samfunnsfagets funksjon og læreplan inneha verdier som kan sees som motstridende til hva en elevs hjem mener er riktig. Men tankegodset minoritetsspråklige elever lærer i samfunnsfaget kan muligens bringe elever et steg i riktig retning, forutsatt at disse elevene ønsker å bli sosialiserte. Opplæring i å kunne diskutere på en god måte, kunnskap om det norske og andre samfunn, og om norske verdier og kultur kan være med på å gi elever et bredere perspektiv og en større referanseramme.

3.2.3 Forsterket sosialisering

Anton Hoëm har utviklet en sosialiseringsmodell¹⁸ med fokus på hvordan mennesker sosialiseres. Hvis det dreier seg om *forsterkende sosialisering*, så reflekterer på mange måter skolen og innholdet i læreplanene, som samfunnsfagets, det miljøet eleven også er kjent med og tilhører fra før (Hoëm 1978: 68, 72). Det eksisterer et fellesskap mellom skole og hjem når det kommer til både verdier og interesser. Verdi- og interessefellesskap er viktige forutsetninger for en optimal sosialiseringssituasjon og sosialiseringsprosess (Hoëm 1978: 65). Dette kan styrke en elevs identitet, fordi det eleven lærer på skolen også er forenelig med det eleven har lært hjemme. Dette er spesielt relevant om det dreier seg om spørsmål som har med minoriteter å gjøre (Engen 1994: 150). Hvis samfunnsfaget og det en minoritetsspråklig elev erfarer og lærer i samfunnsfaget er forenlig og likt det eleven kan fra før, så er det sannsynlig at eleven på en enklere måte også klarer å bli en sosialisert medborger i samfunnet, nettopp fordi læreplanen i samfunnsfag ikke strider imot det eleven kan og kjenner fra før.

¹⁷ Lydighetsbegrepet kan ha en noe annen betydning i Vietnam, sammenliknet med begrepets betydning i Norge. Den vietnamesiske oppfatningen er å betrakte lydighet som nødvendig for å bevare den universelle harmoni, begrunnet i konfusianismen, og noe som er så opplagt at det ikke kan stilles spørsmålstegn ved (NOU 1995:12).

¹⁸ Hoëm sin sosialiseringsmodell er i hovedsak utviklet for det samiske samfunnet slik samfunnet var på slutten av sekstitallet. Derimot prøver Hoëm ut sosialiseringsmodellen også i skolen (Hoëm 1948: 22- 23).

3.2.4 Skjermet sosialisering

Samfunnsfaget kan derimot erfares som stikk motsatt for en elev, i de tilfeller der faget erfares svært forskjellig sammenliknet med en minoritetselevs verdier og interesser. Med *skjermet sosialisering*, eller *ikke- sosialisering*, hvor det eksisterer både verdi- og interessekonflikt, så sikter Hoëm til at det eleven erfarer fra skolen sannsynligvis ikke vil virke identitetsskapende for eleven. Skolen og faget vil heller representere en fremmed verden, i stedet for å hjelpe en elev mot en bedre forståelse av hvordan eksempelvis arbeidslivet og samfunnet fungerer. Den kulturelle avstanden mellom faget og en elev med minoritetsspråklig bakgrunn blir dermed for stor (Engen 1994:152). Et eksempel på *skjermet sosialisering* er hvis elever med minoritetsspråklig bakgrunn erfarer skolen som å stride helt imot deres egen arbeidsmoral og disiplin, noe som gjør at eleven holder seg helt borte fra skolen, eller i det minste skjærer seg mot påvirkning og lukker seg inne (Engen 1994: 153- 154).

3.2.5 Desosialisering

Desosialisering vil si at det er enighet hva angår interesser, men derimot uenigheter rundt verdier (Hoëm 1978: 72). Hjemmet og eleven må dermed legge vekk den dyptliggende verdikonflikten de måtte ha med skolen, slik at det kan fokuseres mer på det som kan gi eleven mer redskapsmessig gevinst i framtiden. Det blir dermed viktigere for elev og hjem å prioritere det som er hensiktsmessig til fordel for det de mener er riktig, godt og sant. *Desosialisering* kan forekomme i de tilfeller hvor påvirkning fra skole og hjem står mot hverandre. Skolen og eleven motvirker hverandre, gjerne i de tilfeller hvor skole og hjem reflekterer ulike kulturer. Elever er også inne i forskjellige sosialiseringprosesser, så hvis skolen er av de sterkeste, så kan dette føre til at elevenes opprinnelige tilhørighet og sosialisering svekkes (Hoëm 1978: 68).

Det er kanskje ikke sikkert at disse elementene er de eneste utfallene¹⁹. Det er også en mulighet for at et individ kan forbli i desosialiseringsfasen, ved at et individ rett og slett mangler “knagger” å henge nye erfaringer på. De nye erfaringene virker ikke kjent for eleven, eller på noen måte knyttet til individet. Hvis en elev ikke klarer å koble seg til noe, så kan eleven forbli i desosialiseringsfasen, noe som vil føre til usikkerhet og en lite identitetsskapende utvikling. Det er heller ikke sikkert Hoëm og Engen sine begreper dekker alle sosialiseringsmulighetene. Muligens kan det også være slik at jeg tolker noen elever med

¹⁹ Etter samtale med Christian Beck (13-9-2010), så er det også en mulighet for at et individ kan forbli i desosialiseringsfasen.

minoritetsspråklig bakgrunn til å flyte mellom de mange sosialiseringsbegrepene i denne oppgaven, rett og slett fordi det blir vanskelig å vurdere hvorvidt en elev med minoritetsspråklig bakgrunn mer konkret kan kobles til Hoëm sine teorier.

3.2.6 Resosialisering

Desosialisering foregår som regel samtidig med *resosialisering* i tid. Når det forekommer resosialisering, så lykkes skolen med å etablere nye verdier for eleven (Hoëm 1978: 68). De nye verdiene trer mer i kraft, samt blir forenlige med individet; de virker mer identitetsskapende. De nye verdiene en møter overbygger de verdiene et individ tidligere hadde. Sluttresultatet blir da mer forståelse for og mestring av ny tilhørighet (Engen 1994: 150- 151). Hvorvidt nye verdier overbygger tidligere verdier tror jeg kan være vanskelig å undersøke. Resosialisering kan basere seg på at overbygning av tidligere verdier skjer, men kanskje også at en elev kan veksle mellom verdier, slik at en elev kan benytte seg av både de verdiene som læres i samfunnsfaget og de verdiene en elev tidligere har lært. Jeg tror det er mulig å få prøvd ut teoriene empirisk i sammenheng med samfunnsfaget og denne oppgavens forskningsspørsmål. Engen skriver at fagene, som samfunnsfaget, må brukes i overensstemmelse med sin egenart. Fagets verdier må ikke tilsløres, da det gode, det sanne og det rette må være gjenstand for åpen og uttalt behandling og drøfting. Elevene må muligens også oppleve å lykkes under resosialiseringsfasen for at interessefellesskapet ikke skal bryte og drivkraften svekkes (Engen 1994: 152). Resosialisering kan bli sett som ønskelig for elever med minoritetsspråklig bakgrunn, hvis det er et mål om individuell karriere lagt til grunn (Engen 1994: 155). Det er uansett en forutsetning for resosialiseringsfasen at det er en verdikonflikt mellom skole og hjem²⁰ – og en elevs tidligere verdier og erfaringer. I hvor stor grad det må eksistere en verdikonflikt nevnes ikke, slik at dette er noe som er åpent for tolkning.

²⁰ Etter råd fra Christian Beck, så er verdikonflikt en forutsetning for resosialiseringsfasen. Også i desosialiseringsfasen er verdikonflikt en forutsetning.

3.3 Thor Ola Engen – en videreføring av sosialiseringmodellene

Thor Ola Engen skriver om målet for den norske innvandringspolitikken som sammenfattes i begrepet *pluralistisk integrering*²¹. Minoritetsgrupper gis muligheter for å tilegne seg viten og handlemuligheter som setter dem i stand til å klare seg i majoritetssamfunnet på lik linje med majoriteten. Samtidig har minoritetsmedlemmene muligheter for å beholde, videreutvikle eller også forandre sin egen kultur. *Pluralistisk integrering* utelukker dermed både assimilering og segregering, selv om integreringsbegrepet kan inneholde et element av både assimilering og segregering. Segregering innebærer her at enkelte befolkningsgrupper holdes atskilt fra andre grupper. En skal ha muligheter for å beholde egen kultur, men samtidig tilegne seg majoritetens viten og handlemuligheter. Det er uansett ikke kun minoritetene som må tilpasse seg. Også majoritetsbefolkningen må tilpasse seg til den flerkulturelle situasjonen (Engen 1994: 146- 147). Engen skriver også at i det flerkulturelle samfunnet er verken minoritets- eller majoritets elever tjent med endimensjonale forløp, i den forstand at enkelte kun tjener sine egne interesser. Skulle slikt skje, så vil disse elevene riktignok få bekreftet sin egen identitet, men samtidig tape perspektivutvidelse og ikke stille like godt forberedt til storsamfunnet. Uten kunnskaper i og om norsk språk og kultur, så vil elever med en minoritetsspråklig bakgrunn ha svært begrensede muligheter, noe som kan føre til segregering. Om elever med majoritetsspråklig bakgrunn orienteres på en ensidig måte, så vil også disse elevene få en identitetsbekreftelse og verdiforankring. Elevene vil få en forsterket bakgrunn, men en begrenset perspektivutvidelse og kulturell selvforståelse. Dette vil da føre til en assimilering for elevene med minoritetsspråklig bakgrunn, ikke en pluralistisk integrering. Derfor er det viktig at en lærer i ethvert fag, også samfunnsfag, tar hensyn til verdier, kultur og redskaper som måtte eksistere blant elevene, både de med minoritetsspråklig bakgrunn og de som har majoritetsspråklig bakgrunn (Engen 1994: 157).

Tilhørighet er noe som kan argumenteres for er synonymt med det å være integrert.

Tilhørighet kan forstås som deltakelse og følelsen av å tilhøre et fellesskap. En slik tilhørighet vil en elev sannsynligvis ikke ha om eleven blir mer assimilert, ved at eleven blir en del av et fellesskap etter majoritetens premisser. Dette er en tolkning av det Thor Ola Engen skriver om at minst to vilkår må være oppfylt for å utvikle en ny tilhørighet. For det *første* må det være

²¹ Anthony Giddens beskriver *kulturell pluralisme* som når etniske kulturer er gitt full validitet for å leve separat fra andre, men samtidig delta i det storsamfunnets økonomiske og politiske liv (Giddens 2009: 644). Johan Galtung skriver om det pluralistiske samfunnet som horisontalt, mobilt, frittstående og med forskjellighet mellom individer (Hoëm 1978: 52).

en åpenhet med rom for et verdimangfold som også tar hensyn til elever med minoritetsspråklig bakgrunn. For det *andre* må verdiformidlinga være slik at det også inviteres til å ta et standpunkt i en sak. Hvis en elev ikke har denne muligheten til å ta et standpunkt, så kan de verdimessige konfliktene med hjemkulturen blir alvorlige for mange elever. Dette vil da ikke gå overens med pluralistisk integrering (Engen 1994: 156).

3.3.1 Integrerende sosialisering

Integrerende sosialisering er en kombinasjon av Hoëm sine begreper *forsterkende sosialisering* og *resosialisering*. Sosialiseringen vil være *forsterkende* ved at en elevs møter med egne så vel som andres verdier kan gi en økt bevissthetsfølelse og bekreftelse av de verdiene en elev har fra tidligere. Samtidig får eleven også kjennskap til og får mulighet til å forstå og tilegne seg nye verdier, noe som skaper en *resosialisering*. Dersom disse to prosessene holdes sammen, kan *integrerende sosialisering* oppstå. Tidligere sosialisering blir da forsterket, samtidig som ny sosialisering foregår. Forståelsen av og tilhørigheten til egen kultur styrkes, samtidig som kunnskapen om og forståelsen av andres kultur øker. Dette mener jeg uansett kan virke i overkant optimistisk, da det kan virke som det bli sterkere tilhørighet til hjemmet, samtidig som eleven får økt tilhørighet til det nye. Dette kan også vise seg vanskelig å undersøke. Engen presiserer at i denne prosessen må resosialisering skje, men i forbindelse med – ikke ved å fortrenge – forsterkende sosialisering. Integrerende sosialisering er da når resosialisering skjer i forbindelse med forsterkende sosialisering. Det vil si at en elev med minoritetsspråklig bakgrunn må kunne ha en enkel vei tilbake til sin opprinnelige kultur, eller forstått som å kunne veksle mellom kulturer. Veien tilbake trenger ikke være stengt, selv om en elev tar kunnskapen en lærer, i eksempelvis samfunnsfaget, på alvor. Veien tilbake vil muligens bli en litt annen for eleven, i forhold til veien eleven kom fra (Engen 1994: 160). Tanken bak dette perspektivet er for det første at alle elever og grupper av elever i et flerkulturelt samfunn skal kunne ta vare på og få bekreftet sin kulturelle, religiøse og livssynsmessige identitet, samtidig som de skal kunne kommunisere i en felles kultur og fungere likeverdig i et flerkulturelt samfunn (Lied og Stubø).

Thor Ola Engen skriver at *skjermet sosialisering* og *desosialisering* er noe som bør forebygges i skolen, og dermed i samfunnsfaget. Det er muligens heller ikke sikkert at *forsterkende sosialisering* og *resosialisering* er tilfredsstillende hver for seg, da resosialisering kan innebære assimilering. Det bør i stedet forekomme en kombinasjon mellom forsterkende sosialisering og resosialisering. Elever med minoritetsspråklig bakgrunn

må resosialiseres til majoritetskulturen. Det omvendte gjelder også for majoritetskulturen. Majoriteten kan omvendes til minoritetskulturen, men dette vil ikke skje i samme omfang. Ved en kombinasjon av forsterkende sosialisering og resosialisering, så kan dette også føre til en integrering. Her er det viktig å merke seg i forskningsspørsmålets forstand, at både forskjeller og likheter mellom elever må tydeliggjøres og begrepsfestes. Dette er viktig slik at en kan bli både tilskuer og deltaker i de nye omgivelsene. Kultursammenlikning som systematisk metode blir en like viktig del av det integrerende sosialiseringsforløpet som arbeid med kulturene hver for seg (Engen 1994: 158- 159).

Fire punkter er vesentlige for at en integrerende sosialisering skal kunne skje. Det *første punktet* er at det må være et delvis verdifellesskap mellom skole og hjem. Det *andre* punktet er at det bør være et interessefellesskap mellom skole og hjem, ved at både skole og hjem godtar at det burde legges vekt på flere typer kulturer, ikke kun én, da det er behov for en perspektivutvidelse. Det *tredje* punktet handler om skapelse av identitet. Om verdifellesskap og interessefellesskap sees i sammenheng, så vil grunnlaget være til stede for at verdiene kan virke identitetsskapende for eleven. Punkt *fire* går på at det er et ønske om en forankring, selv om forankring ikke nødvendigvis innebærer enighet. Slik kan en elev samordne det nye en har lært med det som tidligere har ligget nært til eleven. Da kan man også se det kjente i et nytt lys. Det blir dermed også tilrettelagt for et mer utvidet syn, samt en større toleranse for hverandre. Det hevdes uansett at skolen, og fagene, bør presisere sitt eget verdigrunnlag (Engen 1994: 160- 162).

Resosialisering kan bli sett som ønskverdig for elever med minoritetsspråklig bakgrunn, hvis det er et mål om individuell karriere lagt til grunn. Men i forhold til målet om pluralistisk integrering, som Engen skriver om, er det imidlertid utilstrekkelig, fordi forståelsen av en elevs opprinnelige tilhørighet kan bli svekket. Det blir dermed mer snakk om assimilering til majoritetskulturen, i stedet for integrering. Spesielt om denne resosialiseringsfasen fordrer elever til å fortrenge tidligere erfaringer. Det er muligens ikke slik at tidligere erfaringer nødvendigvis forsvinner, slik Engen kan tolkes. I stedet kan kanskje nye erfaringer virke som viktigere enn tidligere erfaringer. Det blir slik at en elev med minoritetsspråklig bakgrunn identifiserer seg med det nye og overlegne, samt tenker på det gamle som underlegenhet og skam. En annen mulighet er at avvisning av sin gamle kultur fører til en mer fiendskap mot den nye kulturen (Engen 1994: 155).

3.3.2 Assimilerende sosialisering

Hvis integrering er målet, så må man samtidig forebygge assimilering og segregering. Ved resosialisering av minoritets elever til majoritetskulturen, så fører dette samtidig til at tidligere tilhørighet kan bli svekket. En elev kan drives av et interessefellesskap, men samtidig ligger det i dette at majoritetskulturen er “overlegen”, også verdimessig. Det er ikke slik at en elev vil bytte side kun på grunn av overbevisning, men også fordi det lønner seg. Et løfte om økt nytteverdi kan føre til fortrenkning, undertrykking eller utsletting av tidligere verdier. Det kan også sies at en minoritetsgruppe i en klasse på mange måter ubevisst overtar majoritets elevenes overlegenhet. Ved slike tilfeller blir elever med minoritetsspråklig bakgrunn assimilert til majoritetskulturen, noe som gjør at resosialisering kan kalles assimilierende sosialisering (Engen 1994: 162). Her presiseres det at det i en klasse kan være slik at et verdifellesskap tas for gitt. En elev kan av overbevisning muligens overta majoritetens kultur, samt “bli seg selv”. Det ligger derimot en overlegenhet innebygd i majoritetskulturen, fordi det ikke blir stilt opp alternative synsmåter. Perspektiver og avstand kan bli begrenset (Engen 1994: 163).

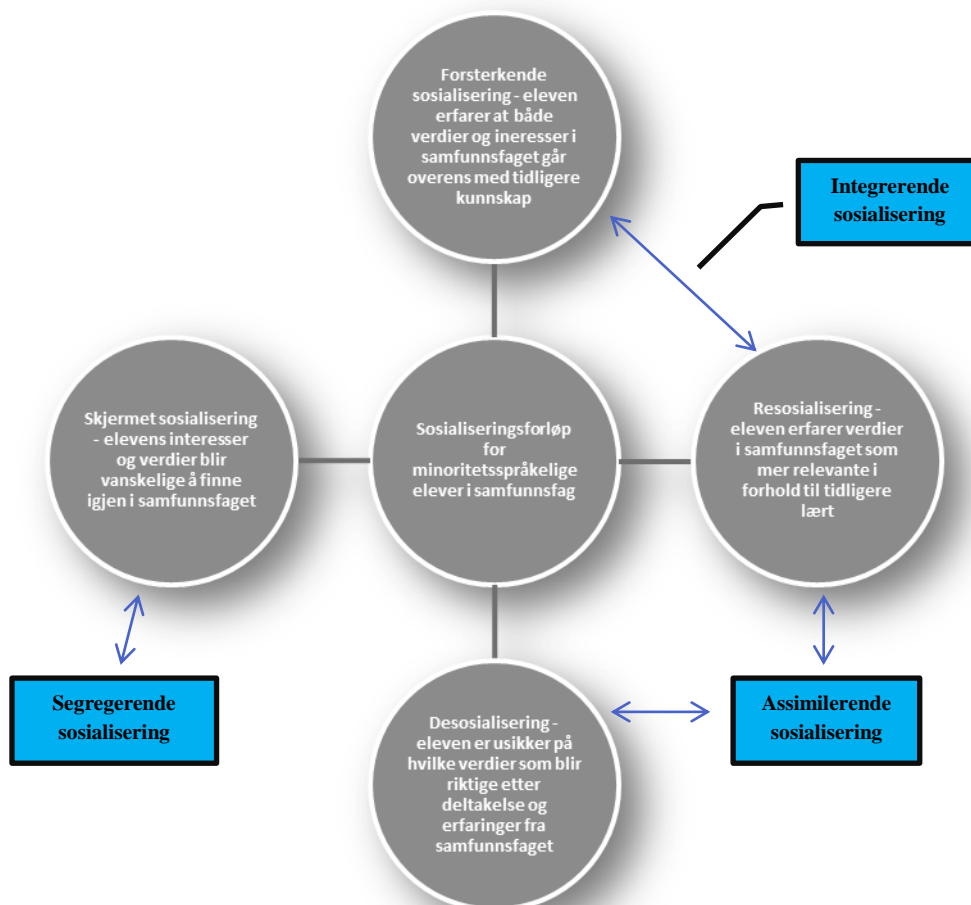
Et sitat om kultur sier “*No person knows his culture who knows only his culture*” (Allport i Engen 1994: 163). Dette kan gå innunder forsterkende sosialisering, ved at det er “gitte vilkår” i et klasserom, vilkår som også framstår som de eneste mulige. En elev kan bli innført i et bestemt menings- og verdifellesskap uten å være oppmerksom på at det finnes alternativer. *Desosialisering* kan også plasseres under assimilierende sosialisering (Engen 1994: 164). Verdimessige behov blir i dette tilfellet underkommunisert. Hvis minoritets elever opplever at det kun er en gitt ramme av hva som går som kunnskap, noe som innebærer mindre perspektiv, så kan dette argumenteres for å være assimilierende. Hvis dette forekommer, vil det da si at det finnes en overlegenhet i den norske skole, og kanskje i samfunnsfaget? Hvis assimilierende sosialisering forekommer, så tolker jeg dette som at samfunnsfaget i skolen ikke tar selvkritikk og diskuterer sitt eget felt fra flere perspektiver, eller er kritisk til hva som inkluderes i samfunnsfaget. Det er tvilsomt om assimilierende sosialisering kan skje i praksis i et fag som samfunnsfag i dag, da jeg mener dette kan stride imot det som ligger i læreplanen for faget. Derfor tror jeg at assimilierende sosialisering blir vanskelig å argumentere for kan forekomme i samfunnsfaget, fordi jeg tror assimilering blir et for sterkt ord, sammenliknet med hva jeg tidligere i oppgaven har lagt i begrepet.

Det er sterkt interessefellesskap i en klasse som sørger for at desosialisering og resosialisering virker assimilierende. Derimot kan en elev med minoritetsspråklig bakgrunn mislykkes med å

tilegne seg kunnskapen, enten fordi utfordringen blir for stor, eller fordi eleven kommer til kort sammenliknet med andre i klassen. Det blir dermed en form for *skjermet sosialisering*, noe Engen kaller for *segregerende sosialisering*. Elever med minoritetsspråklig bakgrunn som mislykkes i å tilegne seg norsk språk og kultur kan etter hvert gi opp forsøket, trekke seg ut av, sabotere eller motarbeide opplæringsarbeidet. Om en elev ikke klarer å opprettholde håpet om framtidig måloppnåelse, så kan motivasjonen avta (Engen 1994: 165- 166). Det er også vist at enkelte innvandrergupper mener skoler i Norge utvikler dårlig arbeidsmoral og dårlig disiplin, noe som gjør at skolegangen kan føles som tvang (Engen 1994: 166). Ser man Engen sine uttalelser på dette området sammen med forskningsspørsmålet, så tror jeg empiriske undersøkelser kan bidra til en forståelse av Engen sine teorier. Problemet er at disse teoriene kan vise seg vanskelige å måle, kode og kategorisere. Å avgjøre hvilken kategori en minoritetsspråklig elev tilhører kan vise seg krevende, men bør uansett være mulig å klarlegge.

3.4 Mulige sosialiseringsforløp i samfunnsfag

Det er her utformet et diagram slik jeg tolker at de ulike sosialiseringsforløpene kan forekomme. Jeg har utformet diagrammet basert på Hoëm og Engen sine sosialiseringsteorier, i kombinasjon med mitt eget forskningsspørsmål.



Sirkelen i sentrum er utgangspunktet for modellen, hvor de fire linjene som peker ut viser mulige sosialiseringsforløp minoritetsspråkelige elever kan erfare i samfunnsfaget.

Forsterkende sosialisering og *resosialisering* kan henge sammen med det Engen kaller for *integrerende sosialisering*. Derimot kan både *resosialisering* og *desosialisering* være en form for *assimilerende sosialisering*. Hoëm sitt begrep om *ikke- sosialisering* er omtrent det samme som det Engen kaller for *segregerende sosialisering*. Begrepet segregerende sosialisering er muligens bedre egnet for å beskrive en minoritetsgruppe som er sterkt adskilt fra majoriteten.

4 Metodisk tilnærming

Metodene jeg ønsker å benytte meg av for å kunne komme med en tilnærming til forskningsspørsmålet, vil redegjøres for i dette kapitlet. I hovedsak har jeg besluttet at undersøkelsen skal bestå av: en fokusgruppe med elever som har en minoritetsspråklig bakgrunn, intervju av to lærere i samfunnsfag, samt observasjon av en undervisningssituasjon i en skoleklasse i samfunnsfag. Intervjuene kommer jeg til å gjennomføre semi- strukturert, slik at jeg kan følge en mal for intervjuet, men samtidig være åpen for lengre samtaler og dialoger med de forskjellige informantene. Intervjuguiden består i hovedsak av beskrivende og fortolkende spørsmål (Johannessen 2006: 135- 137). Både David Morgan sine bøker for fokusgrupper og intervju, samt Asbjørn Johannessens *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* vil være gode og hjelpsomme bøker for planlegging og gjennomføring av intervjuene. Her må det presiseres at Hoëm i sin undersøkelse benyttet seg av et surveypreg og spørreskjema (Hoëm 1978: 93), noe som kan gjøre det lettere å kategorisere svarene. Kategorisering av svar tror jeg kan bli en utfordring i denne undersøkelsen, noe jeg kommer tilbake til. Dette er muligens også en undersøkelse som til senere kan undersøkes longitudinelt, eksempelvis ved en panelstudie, eller kohortundersøkelse, for å se effekten av deltakelse i samfunnsfaget over tid. Undersøkelsen gjennomføres ved en ungdomsskole²².

4.1 Forskningsdesign

Forskningsdesignet kan karakteriseres som en fenomenologisk kvalitativ undersøkelse i ungdomskolen. *Fenomenologi* vil si vitenskap om fenomenene, om en begivenhet slik det “viser seg” og framstår for oss, eller hvordan noe oppfattes av sansene våre. Et individs erfaring fra en situasjon, i dette tilfellet samfunnsfaget, vil være i sentrum. Undersøkelsen er fenomenologisk fordi jeg ønsker å finne ut av en gruppe minoritetselvers erfaring av samfunnsfaget, forstått som “actors point of view”. Som forsker ønsker jeg dermed å forstå betydningen av et fenomen, enten det er en handling eller ytring, sett gjennom de elevene og lærerne som er med i undersøkelsen sine øyne. Gjennom temaene jeg tar opp i fokusgruppen håper jeg på å få fram synspunkter som kan kobles til sosialisering, og hvorvidt samfunnsfaget har en slik sosialiserende funksjon. Fenomenet vil tolkes i den sammenhengen det forekommer i (Johannessen 2006: 346- 347). I dette tilfellet vil det være en

²² Etter samtaler med Personvernombudet har jeg kommet fram til at skolen må være anonym, da elevene ikke skal kunne identifiseres.

fenomenologisk analyse av innholdet i elevenes og lærernes ytringer. Dette kan kanskje også sies å være hermeneutisk, fordi det vil være en fortolkende tilnærming til hva minoritetslevende og lærerne i undersøkelsen sier, en forståelse av respondentenes livsverden (Johannessen 2006: 312 og 348).

4.2 Rekruttering

Siden målgruppene er bestemt, så vil det her være snakk om en strategisk utvelging av informanter. Datainnsamlingen vil foregå ved en ungdomsskole. Valg av skole viste seg å være et problem. Jeg henvendte meg til flere skoler i Oslo kommune, men mye arbeid for lærere, manglende imøtekommenhet og praktiske vanskeligheter satte en stopper for videre datainnsamling. Det ble dermed også vanskelig å holde mitt eget tidsskjema for oppgaven. Det ble opprettet avtaler med to skoler, men avtalene falt igjennom på grunn av arbeidsmengden for lærerne. Ungdomsskolen jeg til slutt fikk tillatelse for å samle inn data ved var meget imøtekommende og samarbeidsvillig. Problemene med å få i stand en avtale med en skole, og avtaler som ble avsluttet før datainnsamlingen fant sted, førte til at undersøkelsen ble omtrent 20 dager forsinket.

For å rekruttere informantene var tanken å benytte meg av en slags *snøballmetode*. Snøballmetoden kan være en bedre metode for å komme i kontakt med den målgruppen jeg vil vite mer om. Vanligvis kan en lærer på skolen sette meg i kontakt med andre lærere som kan være interessert i å bli intervjuet. Derimot, så henvendte jeg meg personlig til lærerne ved skolen. Dette fordi jeg ønsket å unngå videre forsinkelser. Det viste seg også at denne rekrutteringen førte til en svært god imøtekommenhet og interesse blant lærerne. Lærerne var hyggelige og velvillige med tanke på å delta. Lærerne på skolen spurte også elever med minoritetsspråklig bakgrunn om interessen for å delta i en fokusgruppe. Elevene som ble kontaktet kunne også foreslå andre relevante elever som respondenter, slik at en viss grad av snøballmetode fant sted (Johannessen 2006: 107- 109, Morgan 1998b: 89). Rekrutteringen startet i underkant av to uker før selve undersøkelsen fant sted. Én uke før selve møtet med fokusgruppen og intervjuene mottok respondentene et bekreftelsesbrev, som også måtte signeres²³. Dagen før intervjuene med lærerne og fokusgruppen med elevene, tok jeg også kontakt med hver av respondentene, som en påminnelse (Morgan 1998b: 85- 86).

²³ Se vedlegg.

4.3 Intervju av lærere i samfunnsfag

Intervjuets begrunnelse er blant annet at jeg er ute etter læreres kunnskap, forståelse og erfaringer av tema som dreier seg rundt mitt eget forskningsspørsmål (Johannessen 2006: 136). Intervjuet i oppgaven blir mer i retning av en samtale med struktur og et formål, slik at det vil bære preg av dialog i stedet for rene spørsmål og svar (Johannessen 2006: 135). Jeg vil da intervju to lærere i samfunnsfag på en ungdomsskole. Spørsmålene som stilles vil bære preg av å være beskrivende, ved at de er knyttet til enkelte konkrete hendelser, samt fortolkende, om hvordan læreren jeg intervjuer har oppfattet og fortolker handlinger og hendelser (Johannessen 2006: 135).

Intervju med lærere i samfunnsfaget vil være hensiktsmessig for å gi et annet perspektiv på hvordan lærerne i undersøkelsen tror minoritets elever erfarer samfunnsfaget. Hvorvidt lærerne tillater diskusjon hvor også elever med minoritetsspråklig bakgrunn kan benytte kunnskapen og erfaringen elevene besitter, og om elevene kan erfare samfunnsfaget som til dels sosialiserende, er noe som vil bli tema for samtale. Også spørsmål som angår verdier og interesser vil trekkes inn. Gutierrez og Rymes sin artikkel *Script, Counterscript, and Underlife in the classroom: James Brown versus Brown v Board of Education* er relevant å trekke inn for å diskutere måten lærere og elever med minoritetsspråklig bakgrunn har en dialog på i samfunnsfaget. Muligens kan elevene bli møtt med en følelse av forsterket sosialisering, men muligens kan møtet også virke motsatt. Spørsmålet i artikkelen handler om læreren møter elevene på en god måte, eller om læreren unngår et tema hvis det dukker opp og eleven med minoritetsspråklig bakgrunn ser på det som et viktig tema.

4.4 Fokusgruppe med minoritets elever

David Morgan skriver at fokusgrupper er en forskningsmetode for kvalitative data, basert på fokus og diskusjon (Morgan 1998a: 29). Det er i denne oppgaven tenkt ut en fokusgruppe bestående av elever med minoritetsspråklig bakgrunn for å kunne komme med en tilnærming til forskningsspørsmålet. Det er viktig i en fokusgruppe å legge vekt på samhandlingen innad i gruppen, basert på emner og spørsmål som jeg tar opp. Jeg vil derfor innta en rolle mer i retning av en moderator i stedet for intervjuer (Johannessen 2006: 149). En fokusgruppe kan være en god måte å høre på elevenes erfaringer, og lære fra dem, basert på samtaler med elevene, men også ved å lytte til elevenes samtaler med hverandre. Guidede gruppediskusjoner kan gi en forståelse av deltakernes erfaringer fra samfunnsfaget (Morgan 1998a: 9 og 11). En klar fordel med en slik fokusgruppe er å observere hvordan noen

samhandler over kort tid, fra én til to timer (Johannessen 2006: 150). Det anbefales mindre fokusgrupper hvis det er snakk om følsomme og sentimentale temaer, noe temaet i denne oppgaven kan sies å være, temaer hvor det også er viktig å bruke tid på å skape en trygghet mellom deltakerne i fokusgruppen (Morgan 1998b: 73- 74). Jeg ønsker dermed å ha med fem til seks elever med minoritetsspråklig bakgrunn fra en ungdomsskole. Dette fordi jeg tror det også kan være vanskelig å få med flere elever i en slik fokusgruppe, det kan bli mindre tid for å svare på spørsmål for hver enkelt elev, samt at det kan bli vanskeligere å åpne seg jo flere som er til stede. Elevene med minoritetsspråklig bakgrunn vil i hovedsak komme fra siste trinn på ungdomsskolen. Skulle det ikke være mange nok interesserte fra 10. trinn, så vil neste mulighet være elever fra 9. trinn. Dette henger også sammen med Hoëm sin utvelgingsstrategi²⁴, slik at elever som har vært lengst under påvirkning fra grunnskolen vil komme med i undersøkelsen (Hoëm 1978: 115). Derimot har ikke alle elevene i denne fokusgruppen hatt like lang fartstid i Norge. Oppholdstid i Norge for elevene i undersøkelsen viste seg å variere fra fire år til tolv år.

Det er flere utfordringer med tanke på å arrangere en fokusgruppe. Et problem kan være at målgruppen minoritets elever oppfatter det som stigmatiserende å bli spurt om å være med i en undersøkelse²⁵. Også med tanke på reliabilitet og validitet spiller dette punktet inn. Ifølge det David Morgan kaller *myter omkring fokusgrupper* fins det flere myter omkring sensitive temaer. Integrering, minoritet og majoritet kan oppfattes som sensitive temaer. Spørsmål som stilles og snakkes om i fokusgruppen i denne oppgaven kan muligens oppfattes som vanskelige og til dels ubehagelige å svare på. Det kan dermed være en mulighet for at respondentene i fokusgruppen ikke ønsker å svare på enkelte spørsmål, spesielt sammen med andre elever og moderator til stede²⁶. Derimot, så er noe av det positive med en fokusgruppe at respondentene kan få snakke om et tema som interesserer, og et tema respondentene normalt muligens ville holde for seg selv. Samtidig kan det også være at det kommer svært mye informasjon i en fokusgruppe. David Morgan skriver derfor også om etikken rundt en fokusgruppe, hvor det viktigste er at det ikke må gjøres skade eller sette noen i en risikabel posisjon (Morgan 1998a: 86).

²⁴ Hoëm rekrutterte elever fra 9. trinn som da var siste trinn ved ungdomsskolen. Per i dag så tilsvarer 10. trinn siste trinn på ungdomsskolen.

²⁵ Rite Hvistendahl ga meg rådet om at elever med minoritetsspråklig bakgrunn kan oppfatte det som stigmatiserende å bli spurt om å være med.

²⁶ Etter samtale med Christian Beck, så anmodet han meg om å passe på med tanke på elever i fokusgruppen som blir mer perifer, eventuelt ved at enkelte elevers meninger blir mindre fanget opp, at noen sier svært lite eller omtrent ikke deltar.

4.5 Observasjon av undervisning i samfunnsfag

Observasjon innebærer her at jeg vil være til stede i en klasse i samfunnsfag, en situasjon som vil være relevant for studien. Her kan jeg registrere det jeg erfarer, ser og hører (Johannessen 2006: 117). Observasjonen kan gi en oversikt over hvordan de forskjellige elevene ter seg i klasserommet, hvordan klassemiljøet er, samt hvordan dette skaper en trygghet for å kunne ytre seg. Videre, så er observasjonen viktig for å gjøre meg opp en oppfatning om hvordan forholdet er mellom lærer og elever, samt elever i mellom. Det er også relevant med observasjon for å se hvordan elever med minoritetsspråklig bakgrunn viser seg, i forhold til de som tilhører majoriteten i klasserommet, når det diskuteres. Ved å benytte meg av observasjon som en metode i oppgaven, så får jeg en mer direkte tilgang til det jeg undersøker. Jeg kan da registrere samhandlinger, handlinger og atferd i den sosiale og naturlige settingen til samfunnsfaget. Observasjon er også den best egnede metoden for å få tak i dybde, kompleksitet, bredde og det flerdimensjonale ved den sosiale virkeligheten, i dette tilfellet samfunnsfaget. Observasjon kan også virke supplerende for fokusgruppe og intervju med lærere, samt hjelpe til med utforming av spørsmål til lærere og temaer for fokusgruppen. Jeg kan ta tak i episoder fra samfunnsfaget som jeg ønsker å spørre om (Johannessen 2006: 118- 119).

4.5.1 Pilottest

En pilottest ble gjennomført ved en ungdomsskole juni 2010, noe som ga enkelte interessante funn. Pilottesten ble gjennomført i et grupperom på skolen, hvor fire elever på 14 og 15 år deltok i en fokusgruppe. To jenter kom fra Midtøsten og to gutter kom fra Sentral- Afrika og Europa. Gutten i fokusgruppen fra Europa bekreftet en antakelse om at eleven ikke merket store forskjeller til det norske samfunnet, sammenliknet med elevene fra Midtøsten og Afrika. En annen kvinnelig lærer, samt meg selv, var også til stede. Norsk kunnskapene til elevene fra Midtøsten var noe mangelfulle. Jeg prøvde i denne prøvegruppen ut noen spørsmål om deres erfaringer fra samfunnsfaget, slik at jeg til senere eventuelt måtte revurdere, forkaste og endre spørsmålene. Det var uansett enkelte funn jeg ønsker å trekke fram. De fire elevene kunne enes om at toleranse og respekt er svært viktig å ha i et klasserom. Dessuten erfarte elevene at deres egen mangel på språk kunne være noe som opplevdes som vanskelig, fordi de ikke kunne ha en god samtale med andre norske i faget, eller få fram sin mening på en god måte. Et siste poeng som er interessant, er at alle de fire elevene ønsket, forventet og håpet på støtte fra læreren i diskusjoner, eller at noen andre elever kunne trekke fram disse

minoritetselevenenes representative land. Dette mente elevene ville gjøre det enklere å ta del i samtale, og lettere klare å snakke om et tema. Det ble i pilottesten i hovedsak fokusert på samfunnsfaget, men også på elevenes oppfatning av å tilhøre en minoritet på en skole med demokratiske verdier.

4.6 Validitet

Validiteten i oppgaven handler om hvor godt data representerer fenomenet. Validitet vil si gyldighet. Her vil for eksempel begrepsvaliditet si forholdet mellom dataene - de registrerte observasjonene av fenomenet - og fenomenet. Dette kan være vanskelig å avgjøre, men her blir det viktig å bruke "sunn fornuft" i avgjørelsen av validiteten (Johannessen 2006: 71). Det er enkelte faktorer i oppgaven som trenger en nærmere beskrivelse for å styrke validiteten. Blant annet når det kommer til å koble forskningsspørsmålet inn på en god måte, slik at jeg kan spørre "måler jeg det jeg tror jeg måler" (Johannessen 2006: 198- 201)? Marianne Gullestad påpeker til eksempel skillet mellom assimilering og integrering, da dette kan bli vanskelig å måle. Og når og hvordan blir en elev sosialisert? Hvis dette er en del av en prosess, så er det viktig å være klar over at de sosiale feltene i seg selv er i stadig endring, hvor det også kan sies å ligge et maktforhold til grunn når det hele tiden er majoriteten som avgjør når noen er tilstrekkelig sosialisert og integrert. Derfor er også begreper som sosialisering og integrasjon problematiske ord som må brukes med stor forsiktighet²⁷ (Gullestad 2002: 20).

4.6.1 Operasjonalisering

Proessen fra det generelle til det konkrete kan betegnes som en operasjonalisering, som omhandler det empiriske arbeidet med forskningsspørsmålet. Når det operasjonaliseres, så handler det om å være målrettet ved å avgrense fokuset, blant annet hvilke tiltak, eller operasjoner, som må til for konkret å kunne registrere teoretiske fenomener.

Operasjonalisering vil da være ensbetydende med konkretisering, men viser i tillegg hvordan generelle ideer kan gjøres operative (Johannessen 2006: 64). Operasjonalisering innebærer å gjøre en definering, slik at noe kan måles på en enklere, men mer konkret måte.

Operasjonalisering kan da bidra til å formulere et spørsmål på en mer konkret måte. Ifølge Knut Halvorsen er en operasjonell definisjon noe som angir hvordan vi skal gå fram for å

²⁷ Gullestad skriver også et viktig punkt hvor hun mener integrasjon ikke er mulig før det blir like selvfølgelig for "nordmenn" at "vi" har noe å lære av "dem" lokalt, nasjonalt og globalt, som at "de" har noe å lære av "oss" (Gullestad 2002: 294).

samle inn nødvendige data (Halvorsen 2008: 64). Dette vil videre si at teorier jeg i denne oppgaven bruker, som fra Hoëm og Engen, må omformes til spørsmål som er forståelige for respondentene. Det vil derfor være en utfordring når det kommer til hvordan spørsmålene til elever og lærere bør utformes, slik at jeg på en god måte kan koble respondentens svar til teoriene jeg bruker. Jeg tror for eksempel det kan benyttes spørsmål som: *Synes du samfunnsfag er moro? Interessant? Har du merket likheter mellom det du lærer i samfunnsfaget og det du tidligere har lært? Er det noen forskjeller mellom det samfunnsfaget legger vekt på og det du tidligere har sett som viktig? Er du uenig i noe av det som snakkes om i samfunnsfaget?* Med slike spørsmål kan jeg muligens fange opp hvorvidt samfunnsfaget erfares som at det for eksempel forsterker sosialiseringen, som desosialiserende, resosialiserende, eller muligens også som ikke- sosialiserende. Disse spørsmålene går også til dels overens med Christian Beck sine operasjonaliseringer av spørsmål for å knytte elever til sosialiseringmodellen (i Hoëm 1978: 84- 91). Effekten og funksjonen samfunnsfaget har overfor elever med minoritetsspråklig bakgrunn kan derfor måles til en viss grad med en vri av spørreskjemaet som er utformet av Beck og Hoëm. En utfordring blir å tilpasse spørsmålene til lærere, sammenliknet med spørsmål som stilles til minoritetsspråklige elever. Tanken er uansett at spørsmålene som stilles til lærere må “snus litt på hodet”, litt for å få læreres erfaring av minoritets elever i samfunnsfaget.

4.7 Reliabilitet

Reliabiliteten handler om den innsamlede materialets pålitelighet, hvilke data som brukes, hvordan det samles inn og bearbeides (Johannessen 2006: 46). En mulighet som vil bli benyttet for å skape en høyere reliabilitet, er “test- retest- reliabilitet” (Johannessen 2006: 46). Det vil her si at jeg ønsker å kommunisere med respondentene etter at data er samlet inn. Lærere vil få lese transkripsjonene, og elevene vil jeg ha samtaler med i etterkant for å høre om elevene syntes fokusgruppen var grei å være med på, og om de følte det de sa ble riktig tolket av meg. På denne måten kan respondentene bekrefte utsagnene sine, endre på noe, legge til noe eller fortelle om de føler seg misforstått. Hvis det er få endringer, så kan dette være et tegn på høy reliabilitet.

Reliabiliteten i en observasjonsstudie kan bli bedre om observasjonen er skjult. Med andre ord, så kan min egen tilstedeværelse i klasserommet skape spesielle resultater, noe som kan påvirke påliteligheten i undersøkelsen (Jacobsen 2005: 160 og 167). Skjult observasjon er derimot ikke forenelig med hvordan jeg ønsker å gjennomføre forskningen. I det hele tatt er

det ikke mulig å gjennomføre en observasjon av et klasserom forsvarlig²⁸ og skjult. Det samme gjelder for intervju av lærere, samt i en fokusgruppe med minoritetselever. Min egen tilstedeværelse kan skape effekter som ellers ikke ville vært snakket om, eller tenkt på. Det kan dermed forekomme en observatør- og intervju-effekt. Det blir derfor viktig å ta hensyn til slike effekter, for eksempel om informanter virker stresset og ukomfortable, eller åpne og ledige. Med tanke på mine egne notater også, så blir det viktig å skrive ned notater og båndopptak når det hele sitter friskt i minnet (Jacobsen 2005: 167 og 188).

4.8 Overførbarhet

Overførbarheten i denne oppgaven handler om hvorvidt beskrivelsene jeg kommer med, begreper, fortolkninger og forklaringer kan overføres, og dermed være nyttige i andre sammenhenger (Johannessen 2006: 200). Eksempel på overførbarhet er hvordan jeg har valgt å benytte meg av Hoëm og Engens modell. Deres beskrivelser er av viktig betydning for denne oppgaven. Mine egne funn i denne oppgaven kan muligens også overføres til andre oppgaver, men da av mer begrenset betydning. Funnene mine kan kanskje overføres til forskning i andre fagdidaktiske fag, som norsk, engelsk og RLE. Jeg tror da spesielt operasjonaliseringer for å knytte sosialisering til fag vil være relevant. Det kan derimot være vanskeligere å overføre oppgaven til å ha betydning på skolenivå, på grunn av at spørsmålene som stilles i denne undersøkelsen i hovedsak dreier seg om samfunnsfag. Det kan uansett være visse indikatorer på videre føringer for skole og hjem i denne oppgaven.

4.9 Etiske betraktninger

Det er både etiske prinsipper og juridiske retningslinjer å forholde seg til i denne oppgaven. Det gjelder blant annet 1) *retten til selvbestemmelse og autonomi*, hvor respondentene selv bestemmer over sin egen deltakelse. Her måtte jeg for eksempel ta “nei for nei” fra de skolene som valgte ikke å delta i undersøkelsen. Hvis noen elever ønsker å trekke seg fra undersøkelsen, så kan jeg ikke nekte noen dette. Det er også innhentet informert samtykke fra lærere og elever som deltar, samt at det er delt ut et informasjonsskriv til klassen som ble observert. 2) *Retten for privatlivets fred* handler om at respondentene kan nekte å utgi informasjon om seg selv, samt viktigheten av å behandle data konfidensielt og ikke identifiserbart. Ungdomskolen datainnsamlingen har foregått ved er derfor anonymisert. 3) *Vurdering av risiko for skade* går på at enkelte spørsmål kan oppfattes som sårbare, samt at

²⁸ Personvernombudet har satt flere restriksjoner for hvordan observasjon må gjennomføres på en riktig måte.

respondentene må utsettes for minst mulig belastning (Johannessen 2006: 91- 94).

Respondentene som har deltatt i undersøkelsen sa alle i etterkant av intervjuene at det var “moro å delta”, samt at det var “spennende å gjøre noe annerledes”. Forhåpentligvis klarer jeg å ivareta disse tre prinsippene på en best mulig måte. Prosjektet er meldt til personvernombud for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD)²⁹. Etnisk bakgrunn og politisk oppfatning, båndopptak, samt at elevene i undersøkelsen er umyndige, er hovedårsaker for at prosjektet er meldt til NSD (Johannessen 2006: 96. 97). På grunn av taushetsplikten min og anonymiteten til respondentene, så vil lærere og elever gis pseudonymer, samt at beskrivelser av respondentene og sted må begrenses.

²⁹ Se vedlagt informasjonsskriv om observasjon av klasse, forespørsel og samtykkeerklæring om deltakelse i fokusgruppe på norsk og engelsk. Forespørsel om intervjudeltakelse for lærere ligger også vedlagt.

5 Analyse av empiri

Målet og hensikten med å analysere empirien, er å knytte inn forskningsspørsmålet mitt, samt å koble inn teoriene jeg har benyttet meg av, eventuelt også alternative teorier. Det finnes flere måter å analysere kvalitative data på. Det er også en utfordring å få noe fornuftig ut av mengden av de ustrukturerte dataene jeg besitter. Det blir dermed krevende å redusere all informasjonsmengden, slik at det blir mer håndterlig å jobbe med, samt å finne ut hva som er relevant for oppgaven. Her må jeg både identifisere mønstre og lage et rammeverk for å formidle innholdet (Johannessen 2006: 157). Derfor har jeg også utformet et kodingsskjema³⁰. Skjemaet ble delt inn i fem kolonner, hvor jeg skrev spørsmålet inn i *første* kolonne, hvilken elev som svarer i *andre* kolonne, elevens betraktninger og erfaringer i *tredje* kolonne, teorier som kan og bør kobles inn i *fjerde* kolonne, samt kommentarer jeg har skrevet ned i ettertid i *femte* kolonne. Kodingsskjemaet gjorde at jeg fikk en bedre oversikt over elevenes erfaringer fra samfunnsfaget. Det vil her være snakk om en *fortolkende* lesing av innsamlet data, da jeg ønsker å gi min tolkning av hva jeg tror data betyr, samt hvilke konklusjoner jeg kan trekke ut fra data. Jeg kan også trekke konklusjoner for hvilke normer som hersker for informanten og informantens miljø, samt hvordan informanten tolker det fenomenet jeg har som forskningsspørsmål (Johannessen 2006: 163). Det blir dermed en form for *fenomenologi*.

Empirien jeg har samlet inn består av totalt 42 dataskrevne sider. 21 av disse sidene utgjør intervjuer og samtaler med to forskjellige lærere. Samtalen med én av disse to lærerne, *Jørn*, ble noe lenger, tolv sider, på grunn av at det var denne lærerens klasse jeg også observerte. Samtalene med hver av de to lærerne varte mellom 40 og 50 minutter. De resterende sidene består av tre sider med observasjonsnotater og 18 sider transkribert lydopptak fra fokusgruppen. Det ble gjort ett lydopptak med hver av lærerne, og tre lydopptak fra fokusgruppen, da det ble lagt inn to pauser. Intervjuene ble skrevet inn på data kort tid etter gjennomføring, det vil si innen dagen var slutt. All empirien ble samlet inn i slutten av september 2010.

5.1 Observasjon av klasse i samfunnsfag

Jeg observerte en 10. klasse ved skolen, en klasse hvor jeg talte 26 elever under selve observasjonen. Tre av elevene, ei jente og to gutter, hadde en minoritetsspråklig bakgrunn. Disse tre elevene deltok også i fokusgruppa jeg satte sammen ved samme skolen. Det første

³⁰ Se vedlagt kodingsskjema.

jeg la merke til i klassen, var at den muntlige aktiviteten var god. Det vil si at det i hovedsak var god interesse rundt de temaene klassen jobbet med: *oljeutvinning* og *u- og i-landsdebatten*. Det var ofte fra seks til åtte hender i været med elever som ønsket å si noe. Derimot var det i hovedsak gutter som stod for aktiviteten. Det tok lang tid før noen jenter kom på banen. Etter at jeg hadde observert én klokke time samfunnsfag, noe som i ettertidsklokskap var for lite, skrev jeg ned det viktigste jeg merket meg fra observasjonen. Samtidig brukte også klassen jeg observerte mye tid på å diskutere dagsaktuelle hendelser³¹. Jeg hadde før og etter observasjonen flere samtaler med klassens lærer, *Jørn*, som også var kontaktlærer for klassen. Samtalene baserte seg på hva klassen jobbet med og om jeg på noen måter hadde noen ønsker vedrørende undervisningen. Jeg oppfordret læreren til å holde så normal undervisning som mulig. Jeg merket meg spesielt tre ting under observasjonen:

- 1) Klassen bestod av noen flere gutter enn jenter. Guttene var uten tvil de som stod for det meste av den muntlige aktiviteten. Det var også noen gutter som kom et par minutter for sent til timen, samt at noen gutter skapte “uro” med småprat som ikke hadde med undervisningen å gjøre.
- 2) To av elevene med minoritetsspråklig bakgrunn rakk opp hånden flere ganger da klassen snakket om dagsaktuelle temaer. Med dagsaktuelle temaer, så menes nyhetsoppslag som nylig hadde “vært i vinden”. Dette mente lærer *Jørn* elevene hadde god nytte av, uansett hvor elevene kom fra. Eksempelvis ble Midtøsten og USA sin posisjon i verdenssamfunnet diskutert. Temaene som ble tatt opp handlet også i stor grad om nyheter fra minoritetselvenes opprinnelige land, med saker som hadde vært på nyhetene de siste ukene. To av elevene viste dermed overfor klassen at de hadde kunnskap om landet sitt. Blant annet, så var en kommentar fra en annen elev i klassen: “*Der er det bare terrorister!*”, noe begge minoritetselvene sa imot, at slikt ikke er tilfellet. Den tredje eleven med minoritetsspråklig bakgrunn sa ikke noe gjennom timen, og fiktet mest med andre ting, som matpakke og drikkeflaske.
- 3) Jeg tror klassen var i overkant engasjert fordi jeg observerte dem. Jeg fikk også vite av læreren i etterkant at det var gitt beskjed om at elevene *måtte* være muntlige denne timen. Dette kan ha skapt en form for observasjonseffekt hvor den muntlige aktiviteten er noe overdrevet, sammenliknet med hva som er normalt og naturlig. Samtidig er det en mulighet for at elevene med minoritetsspråklig bakgrunn fikk temaer mer tilpasset deres bakgrunn,

³¹ Spesielt en naturkatastrofe var noe som opptok klassen i stor grad, til tross for at katastrofen hadde skjedd for to måneder siden. Her kan jeg ikke beskrive nærmere på grunn av reguleringer fra Personvernombudet.

slik at jeg kunne observere disse elevene sin deltakelse. Jeg vil dermed si at observasjonen ikke ga meg et godt inntrykk av miljøet og minoritetselvenes erfaring fra samfunnsfaget i praksis. Da det kun var én time jeg observerte, så vil jeg anta at elevene ikke er like deltakende i klassen til enhver tid, noe lærer *Jørn* til en viss grad bekreftet. Min viktigste erfaring fra observasjonen er at elevene blir mer deltakende jo mer relevant temaet er for elevene, og ikke minst for elevenes bakgrunn og kultur. Jeg vil også nevne at det virket som om to av de tre minoritetsspråklige elevene virket relativt trygge på seg selv sammen med klassen, til tross for at deres norskkunnskaper til dels var gebrokket, og at det var tydelig at de tre elevene hadde et dårligere ordforråd enn etnisk norske elever. Samfunnsfagets sosialisierende funksjon mener jeg det kan være vanskelig å si noe om basert på én time. Derimot er det mulig å si mer om observasjonens relevans når dette blir kombinert med intervju av lærere og fokusgruppen med minoritetsspråklige elever.

5.2 Intervju med lærere

Jeg har i denne undersøkelsen intervjuet to lærere i samfunnsfag ved samme skole som observasjon og fokusgruppe ble gjennomført på. Intervjuene ble gjennomført i et møterom. Kun respondenten og meg selv var til stede under intervjuet. Intervjuet ble tatt opp på bånd og transkribert rett etter selve intervjuet. Lærerne som ble intervjuet hadde begge jobbet i skoleverket i 23- 25 år. Jeg har gitt lærerne pseudonymene *Jørn* og *Astrid*. *Jørn* var også lærer for klassen som jeg observerte. Nedenfor trekker jeg fram spørsmål³² og svar som jeg mener er relevant for de to lærernes forståelse av minoritets elever i samfunnsfaget. Spørsmålene handler om lærernes erfaringer fra minoriteters deltakelse i samfunnsfaget. Sosialisering, identitet og medborgerskap, samt hjem og skole knyttes også inn.

Intervjuer: Hvordan tror du elever med minoritetsspråklig bakgrunn erfarer samfunnsfaget? Og, har de noen nytte av faget senere?

Jørn: *Jeg tror nok de synes det er veldig vanskelig. Det er mange vanskelige ord, det er mange vanskelige uttrykk. De har ikke helt den vestlige bakgrunnen man må ha for å forstå en del av det (...).*

Dette kan tyde på at læreren tror elever med minoritetsspråklig bakgrunn har et visst problem med samfunnsfaget i skolen, samt å forstå hensikten med faget, noe læreren også sier:

³² Intervjuguide ligger vedlagt sammen med forespørsel om deltakelse.

“(…) de føler det nok litt fremmed, fremmede kulturer. Kanskje det ikke er så veldig interessant for dem (…). Det er nok språklige barrierer (…), også går vi gjennom en del ord og uttrykk, i tillegg til at jeg gjør det. Ikke bare av hensyn til dem, men også av hensyn til resten av klassen. Men de må nok ha litt ekstra for å forstå hva det hele dreier seg om”.

“Litt ekstra” kan tolkes på mange måter, men det bør her legges til at elevene som deltok i fokusgruppa hadde samfunnsfagundervisning én time i uka med en annen lærer på et eget grupperom, blant annet for å gjøre elevene mer kjent med begreper. Dette hevdet alle elevene som deltok i fokusgruppen de hadde god nytte av.

Læreren snakker også om hva som kan gjøre utslaget for en god deltakelse i samfunnsfag for minoritetsspråklige elever, spesielt hvis det er dagsaktuelle temaer fra elevenes hjemland.

“(…) hvis det er temaer som dette her; det engasjerer. Og det så man, og derfor var det et lykketreff at det var (…) man tok opp. De kunne like gjerne tatt opp Midtøsten. Vi var jo heldige, men det er det som er spennende med å bruke dagsaktuelle ting”.

Dette intervjuet ble gjennomført en halvtime etter at jeg hadde observert 10. klassen til læreren. Jeg kommenterte til læreren den muntlige aktiviteten jeg registrerte i klassen, hvor svaret var: *“Og det er også positivt for disse med minoritetsbakgrunn. De blir dratt med (…)*”. De tre elevene med minoritetsspråklig bakgrunn var en tydelig minoritetsgruppe i klassen. Hvis elevene blir “dratt med”, så tolker jeg dette som et tegn på at elevene blir inkludert og deltakende i undervisningen. Og, noe av det lærer Jørn tolker som at eleven blir dratt med i klassesamtaler, er når Jørn referer til hva en av elevene med minoritetsspråklig bakgrunn tidligere har uttalt; *“Og, som (…) sier også, jeg har fått så mye ros de gangene jeg har presentert noe (…)*”. Dermed synes det som at noe som muligens kan hjelpe minoritetsspråklige elever i samfunnsfaget, men også andre fag, er ros, støtte og anerkjennelse, noe som kan gi elever en mestringsfølelse, en forsterkning av ønsket adferd. Dette kan muligens skape en medborgerskapsfølelse, en slags anerkjennelse fra andre elever når de hører at en elev mottar mye ros. Mestringsfølelsen kan, slik Hoëm tolkes, bygge opp en resosialiserende følelse blant enkelte elever. Og da spesielt hvis minoritetsspråklige elever trekkes inn hvor de sitter på mye kunnskap. Læreren kommenterte også noen omstendigheter rundt en annen elev, hvor eleven gjennom ros: *“(…) får trygghetsfølelsen fra andre i klassen (…)*”.

Astrid: “Det tror jeg er veldig avhengig av at vi er flinke til å definere nye ord for dem. Og jeg tror det er veldig avhengig av hvor lenge de har vært norskspråklige (...). Men, så tror jeg du kan skille det veldig også. (...), og da å begynne å hente inn hele ordforrådet. Det er nesten en umenneskelig oppgave. (...) samfunnsfag kan være vanskelig for de som snakker et annet morsmål hjemme. Og som ikke er så mye ute blant jevnaldrende (...). De elevene som greier å lese aviser, følge med i nyhetsbildet, greier å kommunisere med jevnaldrende elever (...). Jeg tror de klarer seg ganske bra. Problemelevnene er da de som mangler den relasjonen. Og, som snakker et annet morsmål hjemme (...). Da tror jeg du seiler akterut. En del av de uskrevene lovene våre, og en del av det som hele samfunnet er fundamentert på, det forsvinner litt for dem. De får ikke erfart det i dagliglivet”.

Lærer Astrid er svært opptatt av at det kan stoppe opp fort for minoritetsspråklige elever i samfunnsfaget, spesielt fordi elevene kan henge etter på grunn av for mange begreper. Et av problemene lærer Astrid vektlegger, er at elevene må bruke det norske språket mer, også hjemme, noe lærerens erfaring er at de ikke gjør. Det kan dermed virke som om elever i stor grad “går glipp av” begreper, og da delvis verdiene som vektlegges. Dette kan muligens henge sammen med det Hoëm kaller for en desosialiseringsprosess. Man kan si at elevene mangler knagger å henge kunnskapen sin på, og dermed forblir litt i en kløft.

Intervjuer: *Er det mulig å trekke inn begrepet sosialisering til det vi har snakket om så langt?*

Jørn: “Det var noe av det jeg følte vi gjorde i dag. Det ble så personlig, da eleven fortalte om sine opplevelser. Omtrent fra barnsben og oppover, og hva de har opplevd. Så mange av de andre elevene får da vite om dette her, de trekkes da inn i elevgruppen...”.

I dette svaret mener jeg læreren kobler inn sosialisering på en måte hvor begrepet inntreffer sammen med deltakelse. Læreren viser til hvordan sosialisering er en prosess hvor flere erfaringer spiller inn “fra barnsben og oppover”, men også hvordan sosialisering i en samfunnsfagsklasse kan foregå i praksis. Dette hevder Jørn kan skje nettopp ved at faget har muligheten til å trekke inn dagsaktuelle temaer, noe læreren antyder det er større muligheter for å gjøre i samfunnsfag, sammenliknet med andre fag. Elever med en annen bakgrunn har også muligheten til å reflektere over, og trekke inn egne erfaringer i faget.

“(...) har trengt det, vært sammen med to av de sterkeste jentene i klassen. Og, på den måten da fått vist seg fram mer og mer og mer. Og blitt integrert. Både gjennom foredrag og gjennom prøver (...). Og, på den måten blir de jo sosialisert gjennom samfunnsfaget (...) og

de tingene vi tar opp. Det er klart, vi kunne jo gjort det enda mer. Men det må passe, det må ikke være så veldig kunstig. (...); hva kan du fortelle om hjemlandet?”

Her antyder lærer Jørn at samfunnsfagets sosialiserende funksjon må komme naturlig. Jeg tolker “kunstig” som noe som gjerne kan bli i overkant inkluderende for elever, muligens ved at minoritetselevne føler for mye fokus rettet mot dem. Det blir dermed noe påtatt, ved at settingen i klasserommet blir mer tilgjort og muligens anstrengt. Slikt sett var det ikke helt kunstig det jeg observerte i timene, fordi elevene fikk snakke om noe som engasjerte dem, noe fra deres opprinnelige land, som også på det tidspunktet kan sies å ha vært “dagsaktuelt”.

Astrid: *“Jeg tenker sosialisering (...) både om hvordan vi tar de i mot og integrerer dem, åpner hjemmene våre (...). Fordi de ikke kjenner vårt samfunn, våre hjem, da er det heller ikke lett å føle seg trygg på omgivelsene. Så blir du på en måte tryggest i de samme samfunnene som tenker og gjør likt som deg selv. Så blir det på en måte litt getto- virksomhet (...). Du må nesten ha koder vi har, som vi gjør automatisk (...). Du blir på en måte en brikke i et stort spill(...).”*

Intervjuer: *“Tror du samfunnsfaget på noen måte kan hjelpe dem litt på veien?”*

Astrid: *“Ja, jeg tenker at (...) det er jo det faget som blir brukt for å si noe om demokrati og oppbyggingen av systemene våre. Så det er klart, det er jo viktig, men jeg tenker også at, for mange av dem, så er igjen den overgangen fra å lære teorien til å skjønne det i praksis, den er ikke like lett. Særlig i de miljøene som ikke har hatt vestlig skolegang”.*

Det kan virke som om det en viss forskjell mellom lærerne ved at Jørn er positiv til faget, spesielt med tanke på inkludering av minoritetsspråklige elever gjennom dagsaktuelle hendelser. Astrid er også til dels anerkjennende til faget som sosialiserende, for eksempel ved å vise til undervisning om demokrati. Det er derimot ikke sikkert Astrid mener demokratiundervisning i seg selv kan hjelpe minoritetsspråklige elever. Astrid fokuserer i stedet mer på at det avhenger av det ordforrådet og de norskkunnskapene elevene har. Thor Ola Engen skriver at *litterasitet*, som vil si en form for lese- og skriveferdigheter, på majoritetsspråket ofte er en hovednøkkel for at minoriteter kan oppnå myndiggjøring. Det hevdes videre at dette kan føre til akseptering av verdier og normer som er innbakt i tekster på majoritetsspråket, noe som kan overføre majoritetens kultur til minoritetene, noe som videre kan kalles assimilering til storsamfunnet. Dette skjer gjerne fordi minoritetselever får høre at deres språkbruk er mangelfull, og at de bør adoptere majoritetsspråkets standarder (Engen

2006: 105 – 107). Hvis ikke dette skjer, så kan segregering forekomme. *Astrid* trekker inn integrerende faktorer som ikke nødvendigvis gjelder spesifikt samfunnsfaget, men heller samfunnet rundt. Det vil si at det ikke kun er samfunnsfaget, eller skolen, men også andre instanser som i et samspill står for sosialiseringen og integreringen av minoritetsspråklige elever. Slikt sett blir samfunnsfaget en brikke av et større puslespill.

Intervjuer: *Er det mulig å trekke medborgerskap inn i det vi har snakket om nå?*

Jørn: *“(…). Hvis du klarer å få oppskattet den følelsen de har og den stoltheten de har av hjemlandet. Hvis vi kan få gjort noe med dette her. Slik at de også kan få brukt dette på noen måte. Slik at alle kan få det inn; at Pakistan er flott, India er flott. Og at de har veldig mye å by på. Det er noe vi trenger her i samfunnet. Ikke sånn som noen sier, som at “de kommer utenfra, de er så skumle”. Det er nesten som en slags integrering. At de må inn og at de må føle at de er medborgere. Ikke bare at de kommer inn og får tredd vår vestlige kultur over hodet, sånn som mye av samfunnsfaget legger opp til. Men, at vi da oppskatter, at vi trekker inn det de står for, den kulturen og det landet de kommer fra, så vil de bli medborgere på lik linje med oss andre. Det er den følelsen de må ha (...)”.*

Astrid: *“Ja ... Hvis du skal bli en medborger, så må jo folk åpne opp for å ta dem til seg (...). Det er også den største utfordringen vår med kommende generasjoner. Jeg er litt usikker, for jeg tenker at det er veldig mange (...) innenfor ungdomsmiljøet som er flinke til å akseptere hverandre (...)”.*

På linje med sosialisering, så får man fra lærer *Jørn* mer en forståelse av begrepet medborgerskap i praksis. Betrakningen om “å få tredd vår vestlige kultur over hodet”, kan tolkes som at elevene må kunne trekke inn egne verdier og mål. Et eksempel på dette kan være et utsagn om kultur: “*no person knows his culture who knows only his culture*” (Allport, i Engen 1994: 163). Dette utsagnet beskriver et ensidig perspektiv, for eksempel et vestlig perspektiv, som lærer *Jørn* sikter til. Da kan man muligens trekke inn det Engen snakker om som *assimilerende sosialisering*, fordi *forsterkende sosialisering* vil være utelukket på grunn av manglende perspektiv for minoritetsspråklige elever. Minoritets elever kjenner seg muligens ikke igjen i de samme interessene og verdiene som samfunnsfaget har. Derimot mener *Jørn* at det er viktig å sette en sak i perspektiv. Ved perspektiv tror jeg det er bedre muligheter for at *resosialisering* kan finne sted, da forstått som integrerende, ikke assimilerende. Hvis en elev får muligheten til å trekke inn egne verdier og erfaringer, så kan

dette skape et perspektiv for alle som deltar i samfunnsfaget. Det kan også virke som oppbygging av en elevs mestringsfølelse, eksempelvis ved ros, er noe som kan være med på å skape denne sosialiserende effekten. Elever med en annen bakgrunn klarer mer bestemt å tilpasse seg to forskjellige kulturer, muligens også å danne seg en identitet som kan ta innover seg verdier og meninger fra flere kulturer, mer som en kombinasjon. Da vil det også være en kombinasjon mellom forsterkende sosialisering og resosialisering. Det er ikke sagt at det er kun i samfunnsfaget en elev mottar ros, men i dette faget vektlegger lærer Jørn at det er lettere å trekke inn minoritetselvers forståelse og perspektiv. Dette verdsettes tydeligvis av læreren, og da muligens også av andre elever. Hvis ikke dette skjer, så kan man muligens se til sosialiseringsforløpet som ikke- sosialisering, eller segregerende sosialisering, fordi minoritets elever ikke får trekke inn egne verdier. Jeg stilte videre spørsmål som angikk forholdet mellom hjem og skole, for i større grad å kunne knytte inn verdier og interesser.

Intervjuer: *“Nå kommer det et tema som går på hjem og skole. Hva mener du er viktig i samarbeidet med foreldrene til elevene med minoritetsspråklig bakgrunn?”*

Jørn: *“Du kan si at etnisk norske, de kan være skeptiske når det gjelder skolen. Men, folk med minoritetsbakgrunn er kanskje enda mer skeptisk når det gjelder skolen. De vet ikke helt hva de går på. Da er vi tilbake til dette med mangel på kommunikasjon, usikkerhet, de vet ikke, hva står norsk skole for? de har ikke skolegang selv her (...). Hva forteller barna hjemme om skolegangen? Hvor flinke er vi til å holde kontakten med foreldre? hvor flink er jeg til å holde kontakten (...)?”*

For å trekke inn begrepet interesser, så virker det som om lærer Jørn har en oppfatning av at foreldre av elever med minoritetsspråklig bakgrunn på mange måter ikke har samme interesse av skolen. Enten fordi de ikke vet hva skolen innebærer, eller fordi de rett og slett ikke kan: *“(...) De er ikke like flinke til å møte på foreldremøter, eller fellesmøter. Der har vi et kjempeproblem. Enda vi har sagt at det er viktig, vi håper at du kan komme... Det hjelper ikke i det hele tatt. De kommer ikke”*. Det Jørn antyder her er at denne “vegringen” for deltakelse, uansett type form, kan skape en mer segregert tilværelse. Ved ikke å delta, så er man ikke en medborger, hvor deltakelse er en viktig faktor. Dette kan da i enkelte tilfeller skape segregerende sosialisering, som nevnt i Engen. I hvor stor grad foreldrenes “vegring” for deltakelse påvirker eleven, er usikkert. Derimot er det ikke sikkert det beror på manglende interesse fra foreldrene. Det kan mest sannsynlig være at foreldrene har stor interesse av at barna deres skal gå på skolen, men at foreldrene selv velger ikke å delta.

Astrid: “(...) diskuterte vi dette med hvordan hun kunne utvide ordforrådet sitt. Lese litt flere bøker, gjøre litt mer aktivt den veien (...). Så etter å ha snakket litt med faren, så sier han; “nei, vet du hva! Jeg skal reise til bokhandelen for å kjøpe en ordbok til henne. Den skal være større enn den hun har” (...). Det skjønner jeg litt også. (...) da får du en veldig frykt for hva som kan skje i det brytningspunktet. Det å være midt i mellom to miljøer, det gjør deg litt rotløs. Så velger du kanskje løsninger som blir skremmende for foreldrene. Jeg tror det viktigste i hjem/ skolearbeidet er at elevene får gjøre det man gjør på den alderen. Slik at de ikke blir isolert på noen måte (...), å gjøre ting de egentlig er gode til. Det er også ulempen med foreldre, de som ikke ser nytten av noe. Kanskje de ikke tør (...). I forhold til skole er det viktigste at de (...) jobber med språk og faglig utvikling. Og, støtter oppunder det vi prøver å formidle”.

Intervjuer: “Er det viktig for elevene å holde på tidligere verdier”.

Jørn: “Jeg tror dette er utrolig viktig. De trenger det i det miljøet de er i utenom skolen. Det er viktig for deres selvbilde, deres selvfølelse. Det er viktig for dem den dagen de er voksne og kanskje skal tilbake igjen til dette her... Her er samfunnsfaget fint. Trekk inn dette, se på det. Da sier de andre elevene: “tenk å ha det sånn, ah, dere er heldige”. Da får de igjen ros for sine verdier. Det er de positive verdiene. Og de må vi bringe med oss videre. Det er utrolig viktig. Dette kan andre lære av også. Dette er positivt. Da er vi tilbake til det andre du spurte om, dette med sosialiseringen. De trekkes inn på en helt annen måte, de får en helt annen status i klassen. For da er de bærere av verdier som de andre sikkert ønsker, men som de ikke har lenger. Det er veldig spennende. Så de positive verdiene; ta de med (...). Også søsken. Den nærheten, den omtanken de har der, hvor andre kan si “jævla søstera”(...)”.

Astrid: “Jeg synes det er viktig. Å være stolt av. Du har et utgangspunkt ved at du kan se gode verdier ved det samfunnet du kommer til, men du har også muligheten til å sette pris på det og verdsette det i forhold til den kulturen du kommer fra. Men du må være flink i norsk, du må ha et godt ordforråd for å kunne være med i diskusjoner... Men har du det, så tenker jeg at det er supert”.

Intervjuer: “I hvilken grad vil du si det er viktig for minoritetsspråklige elever å identifisere seg med norske verdier og tradisjoner?”

Jørn: *“Jeg tror det er viktig. De lever her nå, og mange kommer til å leve her videre. Og, en del av de gode, de positive verdiene vi har i landet vårt, det tror jeg er veldig viktig at de får med. For eksempel dette her med kvinneundertrykkelse. Dette med manns vold. Hva kan menn tillate seg og ikke tillate seg? Det er greit å ha respekt for foreldre, men de må få lov til å ha meninger selv også. Særlig mange av disse jentene, som vi har sett opp gjennom årene. De sliter med dette, med hva pappa mener, noe de også sier på konferanse: “Jeg vil at det skal være sånn og sånn og sånn”. Da tillater jeg meg å spørre “Ja vel, men hva vil du?” så henvender jeg meg til jenta som sitter og ser opp på faren sin. “Jo, jeg vil vel det samme som pappa”.*

Det spørsmålet som er stilt her, er noe motsatt fra det forrige. Uttalelsen fra lærer Jørn kan vitne om at familieverdier ofte er så sterke at det har lite å si hva samfunnsfaget, eller et hvilket som helst fag, måtte ha som verdier i læreplanen. Holdninger, verdier og tradisjoner hjemmefra vil i mange tilfeller gå foran det som kanskje er samfunnsfagets funksjon. Dette gjelder nok ikke kun minoritetsspråklige elever. Det kan da være snakk om en ikke-sosialisering, eller muligens desosialisering for elevene.

“(…) sånn sett burde vi egentlig hatt foreldrene i tale, for å få dem til å innse at en del av de normene, de verdiene de har, rett og slett ikke passer inn i dagens samfunn”. Jeg stilte spørsmål om samfunnsfaget kan brukes for å ta opp slike saker? Hvorpå lærer Jørn responderte: *“Ja, det er jo glimrende!”*

Astrid: *“Jeg vil si det er et grunnleggende krav. For, hvis du ikke forstår signalene, de uskrevne og skrevne lovene. Da kommer du på en måte på kant med dem du skal omgås. Og, da blir det fort til at du trekker deg tilbake til et lukket miljø, et lukket samfunn. Sjansen for å lykkes, hvis du er åpen for å forstå regler og system i det samfunnet du velger å bosette deg i, desto større sjanse er det for å lykkes i arbeidslivet og i det voksne liv”.*

Jeg tror lærerne har en oppfatning av at samfunnsfaget på mange måter er det ideelle faget å ta opp dagsaktuelle saker, noe som kan integrere og sosialisere elever lettere, spesielt på klassenivå. Derimot tror jeg lærer Astrid mener samfunnsfaget alene nok ikke kan være en så viktig faktor. Da må flere fag inn, skolen som helhet og samarbeidet mellom skolen og hjem inkluderes som variabler. Jeg tror dermed man kan se samfunnsfagets funksjon som sosialisierende, om man bruker det lærer Jørn sier, eksempelvis at elevene får trukket inn egne

erfaringer. Dette kan sees som en inkluderende, integrerende og flerkulturell undervisningsform.

Intervjuer: *“Tror du samfunnsfaget som fag kan bidra?”*

Astrid: *“Kanskje ikke bare samfunnsfag. RLE, temaene de tar opp der, utdanningsvalg. Tror også dette er viktig for å åpne opp litt nye veier for dem. Tenker også i forhold til det foreldrene kan hjelpe dem med... Samspillet vil være veldig viktig for en god del av samfunnsnormeringene. Men også inputs de får hjemmefra vil jo være veldig viktig. Som en forsterkning”.*

Intervjuer: *“Ønsker du å legge til noe til slutt?”*

Jørn: *“Vi må prøve å koble inn noe som angår disse elevene. Vi må få trukket inn noe av det de står for. Vi får til et eller annet i alle sammenhenger ...”.*

Astrid: *“... Viktigheten av at integreringen skjer på flere plan, og selvfølgelig at samfunnsfag er et viktig tema rundt dette. Men det er også veldig viktig at de følger undervisninga i en vanlig time (...) større forutsetninger for å få med seg det viktigste og beste fra to kulturer, men de som kommer hit etter fylte tolv år, kanskje... de har nok en større sjanse for å bli taperne, fordi de henger hele tiden etter, og så får de utdanning sent. De føler nok tapet, og har en fortid de nok lengter tilbake til, hvor de har det trygt og godt. Jeg tror det er et større paradoks for dem”.*

Det kan virke som lærer Jørn er svært oppsatt på ikke å avvise elever som kommer med innlegg i undervisningstimer i samfunnsfag. Elevene må i stedet kobles inn og få “trukket inn noe av det de står for”. Dette kan også virke til dels anerkjennende og sosialisierende ved at elever med minoritetsspråklig bakgrunn får vist hva de kan. Spesielt har lærerne i samfunnsfag, som her er intervjuet, lagt vekt på dialogens betydning i samfunnsfag. Holger Henriksen skriver at *samtalens mulighet* er at en lærer og en elev kan anerkjenne hverandre som en samtalepartner, noe som kan skape en inkluderende følelse og en følelse av å bli akseptert (Henriksen 2005: 15). Min forståelse av Astrid og hennes erfaring av minoritetsspråklige elever i samfunnsfaget går på det å kunne uttrykke seg. Minoritets elevene har ofte et manglende ordforråd slik at det blir mer den dagligdagse samtalen; men de klarer ikke i samme grad å henge med i diskurs, forstått som mer diskuterende og argumenterende

samtaler. En elev med minoritetsspråklig bakgrunn og lærer bør da utdype ord som kan misforstås, eller ikke forstås i det hele tatt (Henriksen 2005: 31), noe lærerne jeg har intervjuet sier at de gjør.

5.3 Fokusgruppen med minoritetsspråklige elever

Fokusgruppen ble avholdt i et møterom på elevenes skole. I fokusgruppen deltok fem elever og meg selv. Jeg ønsket ikke å ha med en assistent, da elevene muligens ville sett på det som i overkant mange til stede, noe som kan hindre enkelte uttalelser. Ei jente kom fra henholdsvis Sentral- Afrika, to gutter og ei jente fra Midtøsten, og en gutt fra Polen³³. Her kan jeg ikke være mer presis, på grunn av reguleringer fra Personvernombudet som angår anonymitet og indirekte sporing. Fokusgruppen varte i nesten to timer, hvorav selve lydopptakene tilsvarte 93 minutter. Det ble lagt inn en pause etter gjennomførte 42 minutter. Det må også nevnes at brannalarmen ved skolen gikk av etter 71 minutter, slik at det kom en uforutsett pause på omkring tolv minutter. Elevene er gitt nye navn. *Oskar*, *Thea* og *Julia* kommer fra Midtøsten, *Rosa* kommer fra Sentral- Afrika og *Thomas* kommer fra Polen. Også elevenes norsktale er endret til standard bokmål.

Jeg ønsket gjennom intervjuguiden min å holde meg til spørsmål som kunne gå overens med Christian Beck og Anton Hoëm sine operasjonaliseringer³⁴, slik at det kunne være mulig å gi indikasjoner på hvorvidt elevene erfarer samfunnsfaget som moro, nyttig eller ingen av delene. Det er utover dette utformet spørsmål jeg selv mener kan gi indikasjoner på hvorvidt en elev erfarer samfunnsfaget som å ha en sosialiserende og inkluderende funksjon, i en eller annen form. Det var en god kjemi mellom elevene, og flere sa i etterkant at det var gøy å være med. Eleven *Thea* kunne derimot virke sjenert. Det var også til en viss grad mangel på konkrete og utfyllende svar på spørsmålene. Hvis jeg har stilt opp flere spørsmål samtidig nedenfor, så er det delvis på grunn av at svarene fra elevene kunne være korte, slik at jeg måtte stille oppfølgingsspørsmål som kunne være litt annerledes utformet. Jeg startet med generelle spørsmål som beskriver elevenes tanker om samfunnsfaget.

³³ Etter samtale med Personvernombudet, så har jeg utformet et eget skriv som er sendt hjem til elevens foreldre, og som den polske eleven har godkjent. Jeg har i ettertid sett at noe av informasjonen som kom fram under fokusgruppen kunne bli mer forståelig dersom elevens opprinnelige land kom fram.

³⁴ Spørsmålene Hoëm og Beck har tatt for seg, spesielt spørsmål 1- 17 (i Hoë, 1978: 84- 88) er relevante å koble inn i denne oppgaven.

Intervjuer: *“Hva tenker dere om samfunnsfaget på skolen? Kan det være nyttig?”*

Oskar: *“Jeg synes det er ganske moro, spesielt historie. Om krig, problemer i samfunnet, noe vi diskuterer. Jeg prøver å være med så mye jeg kan. Det er veldig moro synes jeg (...). Noe kommer nok på videregående senere, så hvis jeg kan det, så er det bra.”*

Rosa: *“Jeg synes det er moro og gøy. Lære om historie og hva som skjer. Rundt i verden, i andre land (...), hvis jeg for eksempel har jobb i et annet land. Så vet jeg litt om det fordi jeg har hatt det i samfunnsfag”.*

Thomas: *“Jeg liker geografi best. Synes det er spennende å lære om olje og alt. Og andre land, ikke bare historien til andre land, men. Kart, for eksempel”.*

Julia: *“Jeg synes egentlig det er gøy å lære samfunnsfag, fordi da får man høre om det landet du bor i, eller andre land. Forskjellen mellom landene. Hvis det er vanskelig, så er det kjedelig. Men, forstår du det, så er det gøy. Det er en del lange, vanskelige ord i samfunnsfaget, men jeg kommer ikke på noen nå”.*

Thea: *“Jeg liker historie best. Liker å lære hva som har skjedd før i tiden”.*

Jeg tolker elevenes svar som til dels like. De hevder alle å like samfunnsfaget, til tross for at noen kan oppleve vanskelige ord som en stor utfordring. Det kan også virke som om geografi- og historiedelen oppfattes som mer morsom sammenliknet med samfunnskunnskapsdelen. Det må også nevnes at det var elevene selv som kom innpå at faget er moro, noe jeg ikke trakk inn selv. “Moro” tolkes her som ettertraktelsesverdig, i motsetning til kjedelig og unødvendig. Dette kan også kobles sammen med at elevene ser på faget som verdifullt og at faget innehar viktige redskapsfaktorer. Jeg vil heller ikke si at noen av elevene var helt avvisende til faget, noe som i tilfelle kan innebære en ikke- sosialisering. Humanistiske fag blir også sett på som verdibærende fag, fordi de stimulerer hele personligheten og identiteten. Erkjennelse av et fag vil også si en viss verditilknytning til faget (Hoëm 1978: 84- 86). På grunn av svarene elevene ga, så mener jeg alle svarene kan tolkes i retning av forsterkende, de- eller resosialisering. Med andre ord, så tror jeg faget har en viss sosialiserende effekt, fordi jeg mener ikke- sosialisering er noe som ikke går overens med elevenes svar. Det bemerkes også at interessen for hvilken del av faget elevene liker mest varierer. Både historie, samfunnskunnskap og geografi av samfunnsfagets tredeling trekkes fram.

Intervjuer: *“Hvis dere har noen synspunkter i klassen, føler dere dere trygge på å dele disse synspunktene? Hva om synspunktene er helt annerledes i forhold til resten av klassens synspunkter”?*

Dette spørsmålet stilles for å kartlegge trygghetsfølelsen til elevene, noe jeg mener er viktig for å kunne få en forståelse av elevenes tilhørighetsfølelse. Sosialiseringssmodellen bør kobles inn, da trygghetsfølelse kan gi en indikator på hvor godt de kjenner klassen og hvor godt inkludert de er i klassen. Det kunne virke som om elevene følte seg komfortable med å dele sine meninger i samfunnsfaget, bortsett fra *Thea*. Jeg tror også Gullestad sine teorier kan bidra her. Den *liberale og tolerante republikanismen*, som muligens eksisterer i Norge, virker ikke som om helt kommer fram. Det virker som om de fleste av elevene i fokusgruppen føler seg trygge på seg selv, samt at de kan uttale sine meninger for resten av klassen i samfunnsfaget. Dermed virker det heller litt motsatt, slik at også temaer som eventuelt måtte provosere noen elever kan bli tatt opp og snakkes om. Det synes for meg ikke som om etnisk norske elever krever at minoritetselvenes motstridende verdier skal holdes vekk. I stedet sier flere av minoritetselvene at andre elever i klassen synes det er spennende å høre om minoritetselvenes bakgrunn og erfaringer. Flere elever synes faget er vanskelig, men elevene kommer delvis på banen når det er noe de kjenner til, slik at det ikke nødvendigvis er snakk om det Engen kaller assimilerende sosialisering. Unntaket er *Thea*, som virker ukomfortabel med å delta i samfunnsfaget. *Thea* framsto som stille og sjenert i fokusgruppen, med mindre godt ordforråd, samt at hun var litt redd for å uttale seg. Hun kunne flere ganger si at hun mener “det samme som de andre”. Jeg tror fortsatt ikke det er snakk om assimilering på noen måte, men heller at eleven var sjenert.

Thea: *“Nei, jeg tør ikke si så mye i klassen. Sier aldri så mye. Kan virke litt skummelt”.*

Rosa: *“Alle vet at jeg ikke kan mye, og de vet at jeg kan spørre. Og, hvis jeg ikke spør læreren, så spør jeg sidemannen (...). Det kommer an på hvordan klassen er. I klassen min er det sånn at ... de kan være frekke. Før, når jeg sa noe, så begynte alle å le. Hvis jeg sa noe feil. Da får jeg en litt såret følelse. Da føler jeg at de ikke skjønner... Jeg rekker opp hånden, men (...). Ja, jeg har vært her siden sjette klasse, og da blir det litt vanskelig for meg å si i mot, når de sier mot meg”.*

Julia: *“Jeg synes det er litt vanskelig. Det er lett å si det jeg kan. For litt siden var det om (landet eleven kommer fra, red.). Da er det greit. Da forstår jeg mer. Men ellers tør jeg ikke si*

så mye. Jeg er redd det skal være feil (...). Hvis noen ler av deg, eller meg, så sier læreren: tenk; dere har lært norsk i 15 år, Julia har lært norsk i fire...”

Oskar: *“Jeg føler meg ganske trygg, men er enig med Julia hvis jeg ikke forstår, eller ikke vet så mye om det. Da sitter jeg mer stille (...). Men jeg må si jeg er veldig trygg på det jeg sier. Jeg ser ikke så mye på hva de andre mener, jeg føler bare at alle har sitt eget synspunkt, så ingen bør være redd for å si noe”.*

Thomas: *“Ja, er ikke noe redd. Var kanskje det i 8. klasse, for da kjente jeg ikke de andre. Nå kjenner jeg meg mer trygg”.*

Intervjuer: *“Hender det at dere bruker eksempler fra egen kultur i samfunnsfag?”*

Thea: *“Jeg gjør det noen ganger. Hvordan samfunnet er der i forhold til her. Jeg sier det ikke høyt, jeg sier det bare på prøver. Hvis læreren skal sette karakter”.*

Rosa: *“Ja. Når vi snakker om samfunnet i Afrika, hvordan barna har det, hvordan de kan få riktig mat. Da kan det hende jeg kommer med et eksempel”.*

Oskar: *“Jeg pleier det. I samfunnsfag, da vi hadde om turistattraksjoner i landet mitt...”*

Alle elevene virket komfortable med å trekke fram egen kultur i samfunnsfag. Derimot, så sier *Thea* at hun kun gjør det på prøver. Det vil si at hun til en viss grad holder kulturen for seg selv, som i den *liberale modellen* til Gullestad, hvor forskjeller utfolder seg på privatplan. Jeg tror fortsatt *Thea* bør tolkes som usikker og sjenert i klassesammenheng, muligens basert på en viss grad av verdikonflikt mellom eleven og klassen. Jeg tror *Thea* hadde visse utfordringer med å dele egne verdier med klassen, men at hun i større grad holdt verdiene for seg selv. Derimot er det fortsatt usikkert hvorvidt hun bare er sjenert og usikker, eller om hun faktisk er innenfor en av modellene til Gullestad. *Julia* er delvis innenfor det samme under neste spørsmål, da hun sier hun har egne meninger, men at hun ikke tør å si disse høyt i klassen. *Thea* kommenterte ikke denne gangen.

Intervjuer: *“Har dere noen gang vært uenige med det lærer og klassen mener? At dine verdier er helt annerledes enn det som står i læreboka i samfunnsfag?”*

Julia: *“Det er noen ganger jeg har mine egne meninger, men jeg tør ikke alltid å si meningene høyt i klassen”.*

Oskar: *“Jeg føler at kulturarven min (...). Moren min har tatt veldig mye vare på dette. Jeg er jo (land, red.), men føler meg norsk. Føler jeg tenker mer på det norske, så da blir jeg kanskje litt usikker”.*

Spørsmålet nedenfor mener jeg kan virke som en indikator for hvorvidt elevene kan inkludere sin egen kunnskap i undervisningen, og om de føler at de kan inkludere nyheter fra sine egne hjemland. Dette tror jeg er viktig å legge vekt på av spesielt tre grunner: For det *første*, så legger også lærerne som er med i undersøkelsen vekt på at elevene må kunne trekke inn erfaringer fra opprinnelige land. Her ønsker jeg å høre elevenes erfaringer om det samme. For det *andre*, så mener jeg mulighetene for å ta opp saker fra opprinnelsesland kan være en inngangsport til at elevene skal kunne oppleve en positiv sosialisering, da forstått enten som forsterkende sosialisering, eller resosialisering. Jeg tror andre elever gjennom samfunnsfagstimene kan bli bedre kjent med de minoritetsspråklige elevene, da tidligere erfaringer kan være en viktig forutsetning for sosialisering, hvor dette blir en form for kulturytringer og fenomener som man deler med andre i klassen. For det *tredje*, så kan muligens trygghetsfølelsen til elevene komme fram under fokusgruppen, slik at de formidler hva elevene sier og ikke sier i timene.

Intervjuer: *“Kan dere ta opp dagsaktuelle temaer i samfunnsfag?”*

Julia: *“Jeg synes det er skikkelig gøy å snakke om (land, red.), for da kan jeg mer om det. Og så sa de andre hvorfor turister ikke besøker (...), fordi de tror det er mange terrorister der. Da føler jeg litt sånn ... De reiser jo til nabolandene, men de sier det er flere terrorister i mitt land. Da tenker jeg; “ok, landet mitt er sånn”. Da må jeg prøve å vise fram det gode også. For de har ikke hørt om noen gode saker. De vet ikke så mye om landet”.*

Thomas: *“Da det var naturkatastrofe, så var det stor diskusjon om det, men da den polske presidenten døde i flykrasj, så hadde vi ikke noen stor diskusjon. Læreren sa også feil. Hva som skjedde og hvorfor (...). Ja, det er jo ganske spennende. Det går jo på nyhetene fortsatt. De prøver å få fram hva som egentlig skjedde. Hadde det samme skjedd USAs president, så ville det vært krise for alle landene. Alle måtte gått i svart. Det er jo en stor sak (...). Men, det burde vært likt behandlet”.*

Oskar: *“Jeg synes noen land, som (...). Det er mye det nyhetene fokuserer på. Fokuserer mye på landene i Europa også, men jeg synes det blir litt lite. Som Thomas sa om Polen. Jeg synes vi kunne snakket litt mer om det (...). Jeg synes det er læreren som bestemmer hva som er*

riktig og ikke riktig. Læreren prøver å snakke om det de synes er viktig. Om det var (...), (...) og USA, så ville de startet med USA, for det er så stort. Skjer mye daglig. Det som er interessant er det som kommer fram.

Minoritets elever i klassesammenheng bør kunne ta vare på og få bekreftet sin kulturelle identitet, samtidig som de skal kunne kommunisere i en felles kultur og fungere likeverdig i et flerkulturelt klasserom. Dette kan delvis være en mangel hos *Julia*. Det virker som om hun ønsker å delta i samtaler, så lenge de ikke tar for seg verdier og ståsted. Hun er delvis villig til å ta del i diskusjonen, men holder seg helst i bakgrunnen. Det er nok ikke nok tilstrekkelig vurderingsgrunnlag for å si at noen ligger innenfor en bestemt sosialiseringmodell. Eleven *Julia* er uansett mer fram på i det siste svaret her, hvor hun forsvarer sitt eget land og de gode verdiene fra landet hennes. Hun sier også at hun tar diskusjonen på en god måte, ved at hun ser andre sine synspunkter. Dette er også noe flere elever tar opp, da det ofte fokuseres på negative hendelser fra elevenes opprinnelige land.

Thomas trekker fram noe han mener er mindre godt behandlet av læreren. Eleven beskriver hvordan han *ikke* ble møtt av læreren, og at det eleven selv sa ikke var spesielt relevant. Det *Thomas* uttaler er i noen grad redigert, for i større grad kunne ivareta elevens identitet³⁵. Han sammenlikner sitt eget land med USA. Hadde det skjedd i USA, så ville det vært en langt større sak, ifølge *Thomas*. *Thomas* mente de ville hatt et eget prosjekt om det i samfunnsfag, om den amerikanske presidenten døde. Slike tilfeller kan skape en desosialiseringsprosess for eleven, da han vil mangle “knagger” å henge sine erfaringer av faget på. Det ble ingen dialog eller diskusjon rundt det temaet *Thomas* mente var viktig, på samme måte som andre elever kan knytte viktige hendelser til sine land. Her kan man nesten snakke om et tilfelle av assimilerende sosialisering, hvis slike tilfeller blir gjentakende. Majoritetskulturen blir “overlegen” i klassen, og definerer *hva* som er viktig, også verdimeessig. Dermed kan det bli slik at eleven ikke vil bytte side kun på grunn av overbevisning, men også fordi det lønner seg. Et løfte om økt nytteverdi kan føre til fortrenkning, undertrykking eller utsletting av tidligere verdier.

³⁵ Eleven er blitt spurt om godkjenning for å kunne inkludere elevens opprinnelige land i oppgaven, noe eleven har skrevet under på er i orden. Elevens foreldre er også informert. Dette er gjort i samsvar med Personvernombudets reguleringer, da opprinnelsesland kan være delvis identifiserende.

5.3.1 Lærerens vs. elevens manuskript

Polens president Lech Kaczynski omkom i en flyulykke i Smolensk, Russland, den 10. april 2010, noe som ble beskrevet som en “ufattelig tragedie” og “katastrofe for Polen” (Barstad og Skjæraasen 2010). Denne ulykken siktet også eleven *Thomas* til under en klassesdiskusjon, en episode jeg ikke observerte selv, men som eleven selv trakk fram i fokusgruppen. Her ønsker jeg å trekke inn artikkelen *Script, Counterscript, and Underlife in the Classroom: James Brown versus Brown v Board of Education* av Kris Gutierrez og Betsy Rymes, som tar for seg en flerkulturell undervisningsform (Gutierrez og Rymes 1995: 445). Artikkelen handler om dialog mellom lærer og elever, i et klasserom i California, USA, hvor læreren innehar sin type script – manuskript - og elevene har sine. Dialog er spesielt viktig, da det handler om å tilkjenne den, eller de, man snakker med verdighet. Man snakker *med* andre, ikke *mot* andre i en dialog (Gullestad 2002: 280). Det som teller som læring i et klasserom er ofte bestemt av lærerens verdier, fagets verdier og den lokale kulturen. Det vil derfor si at i et flerkulturelt klasserom, så vil også elevene ha sine egne manuskripter (Gutierrez og Rymes 1995: 445). Det blir et asymmetrisk forhold mellom enkelte minoritetselevs kulturelle kunnskaper og ferdigheter og hva som blir oppfattet som gjeldende i skolen. Skole og fag kan holde en type kunnskap som gjeldende, en oppfatning som enkelte elever ikke nødvendigvis identifiserer seg med. Dette kan føre med seg en fremmedgjøring av skolen og faget for disse elevene (Mortensen 2010: 38- 39). Det blir derfor viktig at utdannelsen tar utgangspunkt i elevens egen livsverden og ikke at skolen skal ”prakke” skolens og lærerens kulturelle verdier ned på eleven, slik også lærer *Jørn* antyder tidligere i denne oppgaven. Eleven *Thomas* vil jeg si *ikke* fikk muligheten til å møtes i en dialog, slik også illustrasjonen på neste side viser. Lærer og elev befinner seg dermed på to forskjellige “bølgelengder” for hva som er viktig og mindre viktig, ut i fra deres opprinnelige kultur. Eleven *Thomas* var også én av tre elever jeg observerte i klassesammenheng. Eleven var anonym da jeg observerte klassen. Med andre ord, så deltok han ikke i diskusjonen klassen hadde gående. Gutierrez og Rymes skriver derfor om mulighetene for lærer og elev for å møtes i et “*third space*” (Gutierrez og Rymes 1995: 445 og 467), noe som jeg forstår som at lærer og elev møtes “litt på halvveien”, i et slags kompromiss, for å kunne forstå hverandres kultur, verdier og synspunkter.

Lærermanuskript	Elevmanuskript
T:[What happened back in 1954 was a very important Supreme Court ruling? that you will hear about for the rest of your li:fe, its called (0.6) Brown versus Topeka Kansas Board of Education.	S: .HHH (.) I know this group. S: .HHH (Richard) S: heh heh
T: So what's this- ↑what's- ↑what's <u>Brown</u> vs the Board of [Education of Topeka Kansas all about? S: (Appearance?) S: (What is it (.) Brown? (0.2) Brown? T: You may not know it. But ev- there isn't a person in here who <u>shouldn't</u> know it (0.6).	S: [My <u>stomach</u> hurts. S: James Brown ((as if it is obvious))

Eksempel: lærermanuskript og elevmanuskript (Gutierrez og Rymes 1995: 461).

Dette “third space” kan samsvare med *dialog*, en situasjon hvor man snakker med hverandre og anerkjenner hverandre, i stedet for å bli avvist. Det er i dette “tredje rommet”, hvor lærer og elevs kulturelle interesser blir tilgjengelig for hverandre, hvor faktisk krysskulturell kommunikasjon er mulig. Som også lærer *Jørn* sa: ved å få “tredd vår vestlige kultur over hodet”, så kan ikke læreren bare dytte ny kunnskap ned i elevenes manuskript (Mortensen 2010: 37- 39). I læreplanens generelle del står det skrevet om referanserammene i skolen under *Felles forståelse i et spesialisert samfunn*: “(...) referanserammer for forståelse og fortolkning må være felles for folket - må være en del av den allmenne dannelse - om det ikke skal skapes forskjeller i kompetanse som kan slå over både i udemokratisk manipulasjon og i sosiale ulikheter”. Det er viktig at referanserammene deles av alle grupper, spesielt i samfunnsfaget, for å unngå de store forskjellene i forutsetninger for deltakelse (Utdanningsdirektoratet 2006: 14).

Intervjuer: “*Føler dere at karakterene dere får i samfunnsfag viser hva dere kan? Eller kan karakterene virke litt urettferdige?*”

Her valgte jeg også å trekke inn foreldre og lærere, og hvem elevene selv mener vet mest om elevenes kunnskaper. Spørsmålet dreier seg i stor grad om primærtilhørighet (Hoëm 1978: 86), og dermed også om verdifellesskap. Basert på svarene minoritetselvene ga, så tolker jeg

svarene noe annerledes, fordi elevene til dels var mer opptatt av at karakterene ble akseptert av andre. Minoritets elevene var også opptatt av hvor høy måloppnåelse de hadde til hver prøve, og der elevene i hovedsak snakket om at de hadde et dårligere ordforråd enn etnisk norske elever. *Rosa* mener jeg derimot kan trekkes fram som et eksempel på hvordan *integrerende sosialisering* kan foregå, spesielt *resosialisering*. *Rosa* sier hun får en bekreftelse fra andre i klassen om at det hun gjør er bra. Hun kan oppnå mestringsfølelse og anerkjennelse på grunn av andre elevers komplimenter. Hun blir dermed delvis inkludert i fellesskapet, samtidig som hun holder på tidligere verdier og tilpasser seg nye.

Rosa: *“Noen ganger. Det er nesten bare smarte som går der. Når jeg får dårlig karakter, så vil alle vite karakteren jeg har fått. De vet jeg får 3 og 4, mens de får 5 og 6. Jeg tenker at jeg bør satse mer neste gang (...). Hvis jentene spør; “hva fikk du?”, så sier jeg det. Så sier de; “bra, bra”. De vet jeg ikke kan så mye, men det er nok for meg. Første året var det sånn at, ingen var snille mot hverandre. Hvis jeg fikk 3 eller 4 begynte alle å le av meg. Men så begynte læreren å si; “tenk om dere var i Afrika, og dere måtte lære nye ord. Hva ville dere fått i karakter”? Da tenkte alle sammen. Neste gang jeg fikk karakter, så kom de til meg. Jeg fortalte karakteren min. Da sier de; “bra, bra, du er kjempeflink”! Da blir jeg glad”.*

Julia: *“Noen ganger (...) fordi de bruker lette ord, ikke vanskelige. Slik andre i klassen kan (...). Jeg har jo ikke vært her lenge. Så jeg er fornøyd med det jeg kan få”.*

Oskar: *“(...) men så hadde jeg et par ord feil (...), men man gjør så godt man kan (...). Jeg tror ikke de vet alt jeg kan, men nå kan jeg mye mer. Jeg tror jeg overrasker mange. Hvis man virkelig vil noe, så må man jobbe hardt for det. Det er ingen som gir deg noe i livet”.*

Intervjuer: *“Tror dere at foreldrene deres mener dere trenger samfunnsfag i skolen?”*

Julia: *“Ja, foreldrene mine synes det er veldig viktig. Mine sier at da forstår jeg det lettere (...). Hvordan miljøet er her”.*

Oskar: *“Moren min synes det er greit, men moren min er mer fokusert på matematikk. Samfunnsfag er ikke det vanskeligste heller”.*

Rosa: *“Ja, mamma mener jeg trenger det, for jeg skal reise mye. Hun vil jeg skal lære det. For eksempel da jeg var i Italia, da kunne jeg litt om Italia. Mamma spurte meg om Italia, og jeg kunne mer enn henne. Så var det ikke så vanskelig”.*

Intervjuer: *“Føler dere at dere lykkes i samfunnsfag?”*

Spørsmålet stilles, da det å erfare mestring også kan være delvis identitetsskapende, samt at det kan henge sammen med dannelsen. Hvis en elev ikke lykkes, så kan det tolkes mer i retning av at faget kan virke fremmed og uinteressant. Dermed henger tanken om å lykkes i faget sammen med *resosialisering* (Hoëm 1978: 84). Her nevner elevene at de setter pris på undervisning som ikke er i klassesammenheng også, slik at ordforrådet kan bli bedre. Da kan det erfares lettere å uttrykke hva som sitter inne av kunnskap. *Rosa* trekker også fram her at hun er interessert i faget, noe også moren hjemme ser nødvendigheten av. Dermed er det mest sannsynlig et interessefellesskap mellom elevens og foreldrenes meninger, samt det som trekkes fram i samfunnsfaget. Derimot hadde elevene *Julia* og *Thea* erfaringer av samfunnsfaget som mer kjedelig, og de så heller ikke helt nødvendigheten av faget. Uansett fortalte elevene at foreldrene deres mente samfunnsfaget er nødvendig å ha i skolen, slik at det også her eksisterer et interessefellesskap. *Oskar* sine foreldre mener det samme, selv om foreldrene hans i større grad mener matematikk kan være et viktigere fag i skolen.

Thomas: *“Tror jeg gjør det bra i samfunnsfag. Vi er med en annen lærer, og tror jeg gjør det bra der. Han sier til læreren vår at vi gjør det bra og snakker mye. Jeg synes det er gøy med samfunnskunnskap. Da lærer du ganske mye om politikk i Norge, og hva som skjer”.*

Oskar: *“Enig med Thomas at vi lærer mer utenfor, for da får vi snakket mer. I klassen er vi nesten 30 elever, men da blir det til at man rekker opp hånden lenge og ikke får sagt det en skal. Er det tre personer inne på et rom med en lærer, så får en diskutert mye mer. Du får vist mer hva du kan (...). Det er jo mest politikk og valg (...). Jeg synes det er spennende å høre om politikk og valg, men det er flere som holder på å sovne. Tror flere synes det er mer spennende å lese om krig (...) i stedet for å høre valgresultater og hva jeg skal stemme. Synes det er viktig, men ikke bare i Norge (...). Synes det er viktig med verdenspolitikk også (...).”*

Rosa: *“Jeg liker samfunnsfag. Mamma sier at jeg er skikkelig interessert i historie. Jeg tror det kommer av det (...). Jeg synes ikke det er kjedelig. Man må jo lære om det landet man bor i. Hvem som styrer. Det må du kunne. Synes det er skikkelig gøy ”.*

Thea: *“Jeg synes ikke det er vanskelig, men kanskje litt kjedelig. Synes det er viktig”.*

Julia: *“Synes det er kjedelig. Geografi er mer gøy. Ikke så gøy å lære om valg (...). Synes fortsatt det er kjedelig”.*

Intervjuer: *“Kan samfunnsfaget hjelpe dere å bli en del av det norske samfunnet? Må man kunne samfunnsfag for lettere å kunne gå overens med andre mennesker?”*

Disse spørsmålene stilte jeg, da jeg tenkte at svarene kunne koble elevene til det jeg ser på som medborgerskap og sosialisering. Flere elever uttrykte at samfunnsfaget i stor grad tar opp temaer som “det snakkes om” på nyheter og utenfor skolen. Deltakelse, og det å kunne være med og bidra på en god måte i en samtale, var noe av det elevene tok opp. Diskusjoner og samtaler er noe elevene mener er viktig i samfunnsfaget. Slik sett ligger det en viss sosialiserende funksjon i samfunnsfaget. Eleven *Rosa* snakket også om at samfunnsfaget er nødvendig for å lære bort til andre, for å gi informasjon videre.

Julia: *“Ja, du vet mer hvordan det er, uansett hvilket land”.*

Oskar: *“Du vet mer om andre land, som styresett. Derfor er det viktig å lære samfunnsfag. Du vet mer (...). Du kan snakke med andre om det. Hvis det er valg i Norge. Da kan du snakke mer om det”.*

Thomas: *“Det er kanskje mest viktig dette med valg. Hvis du skal velge, så vet du også mer om hva som skjer. Det er også viktig når du skal ut på reise”.*

Rosa: *“Det er ikke lenge til vi skal velge. Vi skal jo bo her lenge. Du kan også lære andre. Du kan lære barnet ditt, du kan lære moren din. Det er ikke alltid nyhetene får med seg alt. I VG er det mer dagens nyheter, for å si det sånn. Uten samfunnsfag så (...). Vi kunne ikke visst om hvordan valg er. Da måtte vi lært det selv. Når det står i boka, så er der mer at vi vokser med det (...). Jeg tror det kan hjelpe. For eksempel, hvis du sitter i gruppe og snakker og diskuterer. Da føler du deg ikke utenfor om det er en diskusjon”.*

Oskar: *“Ikke alltid nyhetene får med alt. På skolen går vi mer grundig gjennom det. I boka er det litt mer gamle ting. Derfor er det også fint at det kombineres med dagsaktuelle ting. Det fine er at man tar opp nyheter, problemer, ting som har skjedd i innlandet og i utlandet. Bra faget ikke bare tar opp ting som er i boka, men også utenfor(...). Morsomt å snakke med andre og deres meninger i faget. Ikke bare å se på nyheter og politikere som prater i timevis (...). Enig med Rosa. Er det noe på nyhetene, så kan du snakke med andre og ha en lang samtale, dine synspunkter og meninger”.*

De svarene elevene her gir, tyder på at de ser noe av betydningen av samfunnsfaget utenfor skolen. Det kan virke som om de erfarer faget som viktig for å kunne komme i kontakt med andre mennesker, for å ha noe å prate og snakke om, at faget kan være viktig for å kunne

delta, og er til nytte hvis de skal på reise til utlandet. Dette mener jeg er indikatorer som gjør at medborgerbegrepet er på sin plass å trekke inn. Det virker som om elevene mener samfunnsfaget er viktig for å sosialiseres i samfunnet med tanke på tilhørighet og tilpasning. Som tidligere nevnt, så er en vellykket sosialiseringsprosess avhengig av samspillet mellom individets motivasjon, det sosiale miljø rundt individet og de kulturene som man omgås. I alle samfunn vil det være utviklet ordninger for at elever skal utvikle seg til å bli borgere av samfunnet, slik at samfunnsfaget kan være én av flere slike ordninger. Medborgerskapet handler om å være en del av samfunnet, samt at identitet, lojalitet, tilhørighet og deltakelse er en viktig del av det å være en medborger i samfunnet. Med et svakt medborgerskap, som jeg tidligere har nevnt fra Brochmann, så kan det føre til en vurdering som annenrangs borgere, marginalisering og utestenging, kanskje det samme som segregering eller ikke- sosialisering. Jeg stilte spørsmål om samfunnsfag kan hjelpe elevene i jobbsammenheng. Svarene gikk i hovedsak ut på om du ønsker å bli journalist eller politiker. Jeg stilte også til slutt et direkte spørsmål om elevene kunne dra kjensel på begrepene sosialisering, medborger eller integrering på egenhånd. Ingen av elevene klarte det. Etter at jeg selv ga en forklaring på hva integrering handlet om, noe elevene snakket litt rundt etterpå, så sa alle at de *følte seg* sosialisert og integrert. Dette er derimot vagt, og noe som ikke har noen spesiell verdi.

5.4 Sammenfatning av funn og diskusjon

Med funn, så mener jeg i hovedsak uttalelser fra lærere og elever som kan gi en indikasjon på og tilnærming til forskningsspørsmålet mitt, men funn vil i denne sammenhengen også omfatte uttalelser som kom litt uventet. Funnene kan også benyttes til senere forskning. Funnene vil i denne delen av oppgaven diskuteres.

5.4.1 Minoritetselevenes verdier og interesser

Sosialiseringsteoriene til Anton Hoëm og Thor Ola Engen kan kobles til flere av elevenes utsagn, noe som vil diskuteres nærmere. De minoritetsspråklige elevene argumenterte for at det er *viktig* å lære samfunnsfag, uansett om elevene mente faget kunne være moro eller kjedelig. Dette kan tyde på at elevene har en interesse av å lære faget, samt at enkelte egne verdier går overens med faget. Jeg tror minoritetselevenenes erfaringer fra samfunnsfaget kan tolkes som at de ser faget som nødvendig for å kunne sosialisere seg videre i samfunnet, slik jeg også bruker termen *sosialiserte medborgere*. Jeg må uansett trekke inn reliabiliteten i

oppgaven her. Jeg tror det kan ha vært en slags ubevisst intervju-effekt i spørsmålene. I ettertid er det mulig at enkelte av spørsmålene kan ha vært noe ledende. Jeg tror i så fall spørsmålene har vært ledende i liten grad, da elevene syntes det var gøy å være med, samt at de etter hvert viste at de i stor grad hadde egne meninger.

Under *hypotese to*, hvor det er skrevet at de fleste minoritetsspråklige elevene i undersøkelsen erfarer “at samfunnsfaget enten går overens med elevenes verdier og interesser, eller at faget kolliderer med deres verdier og interesser”, noe som vil si at samfunnsfaget har en mindre sosialiserende funksjon, er noe jeg mener har vært vanskelig å kartlegge. Hvorvidt faget er sosialiserende i en eller annen retning, er ikke sikkert kan bekreftes ved bruk av fokusgruppe, men muligens at longitudinelle undersøkelser heller er å foretrekke. Hypotese to, som formulert over, er i samsvar med Anton Hoëm sine funn, hvor han beskrev elevene som for det meste å tilhøre en *forsterkende*, eller *ikke- sosialiserende* fase (Hoëm 1978: 123). Jeg tror det er vanskelig å få fram konkrete verdier de forskjellige elevene står for, spesielt når de går på ungdomsskolen, og dermed fortsatt er i ung alder. Derimot virket det ikke som om elevene var uenige i det som kom fram i samfunnsfaget. Tre elever mente samfunnsfaget kunne være “gøy”, mens to elever mente faget til tider kunne være “kjedelig”. Jeg tror det er lettere å kartlegge interessen for faget. Under interesse mener jeg alle de fem elevene kunne se nytteverdien av samfunnsfaget, til tross for at det ikke er enkelt å kartlegge fellesskap og konflikt. At noe er moro tror jeg ikke er beskrivende nok for å si at enkelte verdier er like. Derimot mener jeg at enkelte av elevene i fokusgruppen ga meg mer utfyllende informasjon om hva som var morsomt og hvorfor. Eleven *Rosa* mener jeg hadde noen vesentlige uttalelser blant elevene med minoritetsspråklig bakgrunn. Empirien ble på mange måter mulig å koble til sosialiseringsteoriene til Hoëm og Engen. *Rosa* fortalte flere ganger om sin deltakelse i samfunnsfaget som “gøy” og “moro”. *Rosa* sa at hun lærte mye, og hun fortalte hvorfor det er nødvendig å lære det hun gjør i samfunnsfaget. Jeg tror de andre elevene er vanskeligere å knytte til sosialiseringsmodellene, da det ikke er grunnlag nok. Jeg vil uansett tilføye at alle var relativt anerkjennende til faget, slik at det er tvilsomt at faget kan være ikke-sosialiserende eller segregerende for de elevene som deltok. *Rosa* ga for eksempel uttrykk for at hun kunne “hoppe litt fram og tilbake” mellom de forskjellige kulturene. Hun fortalte at hun hadde et godt forhold til moren sin hjemme, samt at hun trivdes godt på skolen og med de verdiene som kom fram i samfunnsfaget. Dette er en indikator for at det muligens foregår en resosialiserende, kanskje også integrerende sosialisering. *Rosa* klarer å delta og liker å delta på skolen, og mener dette også er noe hun kunne benytte seg av hjemme. Hun har dermed en

enkel vei tilbake til sin opprinnelige kultur. Veien tilbake til opprinnelig kultur vil for henne ikke være stengt, selv om *Rosa* på mange måter har tatt kunnskapen hun har lært i samfunnsfag på alvor.

Dette strider dermed noe i mot hva Anton Hoëm oppsummerer i boken *Sosialisering*, hvor det er skrevet at det store flertallet av elever enten er inne i en *forsterket sosialisering*, eller *ikke-sosialisering*, hvor elevene totalt blokkerer seg for skolens formelle påvirkning. En mindre gruppe befinner seg i en desosialiseringsprosess, mens veldig få befinner seg i en resosialiseringsprosess. Dette tolker Hoëm som at for en ikke ubetydelig gruppe elever på ungdomsskolens siste trinn, så har grunnskolen ført til en svekkelse av hjemmemiljøets betydning. Svekkelsen har skjedd uten at skolen har klart å etablere en resosialisering mot identitet i forhold til verdier som fagene ved skolen representerer (Hoëm 1978: 123). Grunnen til at det her bunner ut i to litt ulike konklusjoner, tror jeg muligens ligger i at min undersøkelse har hatt et fokus på minoritetsspråklige elever. Det er også presisert at elevene i min undersøkelse kommer fra flere totalt ulike kulturer, noe som er viktig å ta i betraktning. Derfor tror jeg også det er *naturlig* og forståelig at minoritetselever ikke kan erfare at et fag som samfunnsfaget fullt og helt er *forsterkende for sosialiseringen*, da de ikke er kjent med, fortrolige med, eller har en bakgrunn som tilsier at de kan kjenne til samfunnsfagets verdier fra tidligere. I stedet tror jeg elevene lærer mye nytt i faget, slik at resosialisering i større grad forekommer. En annen mulig forklaring kan være at noen av de få elevene som Hoëm har kategorisert som resosialiserende, eller desosialiserende, har tilhørt en gruppe med minoritetsspråklige elever. Hoëm presiserer også at det er nødvendig med didaktiske strategier i skolen for å unngå ikke- sosialisering og desosialisering uten følgende resosialisering, som resultat (Hoëm 1978: 133). En slik didaktisk strategi tror jeg må være en form for flerkulturell undervisning, eksempelvis tanken om “*third space*”, som tross alt er én av mange teorier som tar for seg flerkulturell undervisning.

5.4.2 “Tredje rom” og dialog

Lærer *Jørn* brukte et eksempel om en annen elev da *Jørn* benyttet seg av begrepet sosialisering “(...) da eleven fortalte om sine opplevelser. Omtrent fra barnsben og oppover, og hva de har opplevd. Så mange av de andre elevene får da vite om dette her, de trekkes da inn i elevgruppen...”. Ut ifra mine vurderinger av målene i læreplanen, og utsagn fra lærere og elever, så kan det virke som at samfunnsfaget er det ideelle faget for å ta opp og inkludere egne og andres synspunkter i undervisningen. Denne flerkulturelle undervisningsformen, som

også er illustrert med Gutierrez og Rymes sin artikkel om “*third space*”, mener jeg er en viktig forutsetning for at sosialiseringen kan skje på en god måte for minoritets elever. Det kan virke som om dette “tredje rommet” skaper en dialog som igjen kan skape interesse og anerkjennelse fra andre elever. Hvis dette *ikke* skjer, så tror jeg det kan skapes en *desosialiseringsprosess*, muligens også *skjermet sosialisering*. Det er selvfølgelig ikke meningen å fastslå her at noen elever befinner seg innenfor en bestemt sosialiseringsform, men derimot kan visse uttalelser peke i retning av at et sosialiseringsforløp finner sted. For tilfellet med den polske eleven som *ikke* fikk bekreftelse og anerkjennelse for sine uttalelser, så skjedde ikke den inkluderende undervisningen i samme grad som ønsket i et “tredje rom”. Jeg mener det er en sammenheng mellom deltakelse og muligheten for minoritetsspråklige elever til å trekke inn egne erfaringer i faget, og sosialiseringsforløpet som dannes. Sosialiseringsforløpet mener jeg dermed er avhengig³⁶ av de mulighetene en elev har for dialog i det “tredje rom”. Dette kan henge sammen med flere elevers uttalelser om at det er viktig å kunne vise seg selv og opprinnelig kultur fra en god side. Elevene mente slikt kunne være mulig å ta opp i samfunnsfaget, fordi samfunnsfaget legger opp til en undervisningsform hvor det er enklere å trekke inn personlige erfaringer. Den polske gutten i undersøkelsen mente han ikke fikk muligheten til dette, noe derimot andre elever mente de i større grad fikk. Mestringsfølelsen og anerkjennelsen elever uttalte de kunne oppnå ved å trekke inn egne erfaringer vil dermed enten blomstre, eller reduseres. Til sammenlikning mener Gullestad demokratiet innebærer en strid om verdier, handlinger, sosiale relasjoner og subjektposisjoner, en strid som i beste fall utvider rommet for sosial deltakelse. Det kan skapes en sosial selvtillit gjennom deltakelse, både for enkeltmennesker og grupper. Deltakelsen må da baseres på noe som er viktig for en person, i dette tilfellet minoritets eleven. Denne deltakelsen kan være basert på hjemland, kultur, erfaringer og minner (Gullestad 2002: 306). Dette vil si at det kan være muligheter for *resosialisering* i samfunnsfaget, slik som hos *Rosa*, eller *desosialisering*, som tilfellet kan være med *Thomas*. Jeg tror dermed “Third Space” blir en slags uavhengig variabel, hvor sosialiseringsforløpet kommer etter i tid. Dette settes opp som en mulig teori:

Muligheten for dialog i et “Third Space” —————> Sosialiseringsforløpet i faget

³⁶ Johannessen skriver om sammenhengen mellom avhengig og uavhengig variabel, hvor en tommelfingerregel er at den avhengige variabelen kommer etter den uavhengige variabelen i tid (Johannessen 2006: 252).

Den fjerde hypotesen, om at *“dialog og åpenhet i samfunnsfaget er et viktig ledd i sosialiseringsforløpet for elever”*, henger delvis sammen med teorien jeg over har formulert. Derfor tror jeg hypotesen ikke bør forkastes. Jeg tror positiv og god dialog mellom lærer og elev med minoritetsspråklig bakgrunn kan skape en følelse av tilhørighet og bekreftelse fra andre elever. Hvis dialog og åpenhet for å dele verdier og informasjon ikke forekommer, så vil muligens ikke sosialiseringsforløpet skje i samme retning som hvis dialogen er god. Eleven *Thomas* reagerte på at en tragisk hendelse i elevens opprinnelige land ikke ble diskutert i tilstrekkelig grad. Elevens innspill ble til en viss grad avvist. I tillegg ble det sagt mye feil om saken, noe jeg mener førte til at eleven og læreren ikke kunne møtes i et *“third space”*. Det ble store forskjeller i hva eleven så som verdifullt og viktig, sammenliknet med hva læreren og muligens enkelte andre elever syntes. Dette er ikke nok for å kalle det *desosialisering*, men kan være en faktor om det forekommer flere liknende tilfeller.

5.4.3 Lærerne og flerkulturell undervisning

Den tredje hypotesen *“lærere i samfunnsfag har en inkluderende undervisningsform som tar hensyn til flere elevers synspunkter – en “pluralistisk” undervisningsform”*, mener jeg heller ikke bør forkastes. Dette fordi lærerne i undersøkelsen har et ønske om en mest mulig inkluderende og perspektivrik undervisningsform. Det er ikke sagt at dette i praksis skjer. Det er mulig at lærere som har en “god tanke” om å ha en inkluderende og flerkulturell undervisning, også fort kan “gå i fella” med å glemme noen elever. Det virker ikke som om det er helt gjennomførbart å inkludere alle på en like god måte, eksempelvis ved å møtes i et *“third space”*. Lærerne i undersøkelsen mener *samfunnsfaget er viktig* i sosialiseringsforløpet. Derimot virker det ikke som om lærerne mener samfunnsfaget kan stå alene uten å kombineres med andre fag, selv om muligens faget har en noe mer sosialiserende funksjon. Mye fordi faget i større grad kan benytte seg av hendelser minoritetselever er kjent med. Jeg må presisere at dialogen i alle fag kan skje i et “tredje rom”. Dessuten mener jeg lærer *Jørn* trekker fram, noe jeg selv også mener, at samfunnsfaget har en mer særegen funksjon, ved at faget kan trekke inn dagsaktuelle hendelser som skjer i det norske samfunn, og i samfunn utenfor landets grenser. *Jørn* mener at noe som spesielt kan hjelpe minoritetsspråklige elever, er ros, samt å gi elever en mestringsfølelse, en forsterkning av ønsket adferd. Dette kan kanskje skape en medborgerskapsfølelse og anerkjennelse fra andre elever når de hører at en elev mottar mye ros. Slik jeg tolker Hoëm, så kan mestringsfølelsen virke resosialiserende for enkelte elever, og da spesielt hvis minoritetsspråklige elever trekkes inn hvor de sitter på mye

kunnskap. *Jørn* kommenterte også noen omstendigheter rundt en annen elev, hvor eleven gjennom ros “(...) får trygghetsfølelsen fra andre i klassen (...)”.

Jeg tror uansett ikke alle elevene som deltok i fokusgruppen er helt enig i dette. De mener nok faget har en viss betydning, men da *i sammenheng* med fagene norsk, RLE og andre fag. Samfunnsfaget har da kanskje ikke en sosialiserende funksjon alene, men kanskje mer i forbindelse med enkelte andre fag. Også lærer *Astrid* støtter dette punktet, at det er svært mange faktorer som spiller inn i integreringen og sosialiseringen – med samfunnsfaget som en av dem, men ikke alene. Det hele foregår i et komplekst samspill. Sosialisering og integrering skjer på flere plan, slik at det kan være vanskelig å se tilbake på samfunnsfaget som den viktigste årsaken til at noen blir sosialisert, spesielt hvis sosialiseringen skjer “*fra barnsben og oppover*”. Det spiller en relativt stor rolle hvilken anerkjennelse en elev får. Dette avhenger spesielt av hvordan læreren møter eleven i klasserommet, samt av i hvilken grad han gir eleven muligheter for å komme med innspill. Da er det muligheter for at det utvises en forståelse for hverandres kultur, verdier og synspunkter. Hvis dette skjer, så tror jeg det kan dannes et *integrerende sosialiseringsforløp*, slik Thor Ola Engen kaller det. Hvis mulighetene for å møtes i et “tredje rom” ofte avvises, så tror jeg det skaper usikkerhet hos eleven, noe som til en viss grad kunne spores under observasjon, samt under fokusgruppen. Eleven får ikke den samme mestringsfølelsen, eller bekreftelsen av kultur, verdier og synspunkter, noe som muligens gjør at det kan snakkes om *desosialisering*.

5.4.4 Medborgerskapet et resultat av sosialisering

Medborgerskapet kan muligens forekomme som et resultat av sosialisering, men ikke ved sosialisering i samfunnsfaget alene. Medborgerskap er noe som til en viss grad kan skapes i samfunnsfaget, blant annet fordi elever og lærere i undersøkelsen antyder at faget kan trekke inn flere perspektiver. Jeg tolker elevenes utsagn dit hen at det er gode muligheter for å diskutere egne erfaringer i faget, noe som skaper tilhørighet, identitet, deltagelse og medlemskap på gruppenivå, forstått som den skoleklassen elevene tilhører. Jeg tror samfunnsfaget er med på å utvikle dannede medborgere. Elevene i undersøkelsen vil jeg også si virket innstilt på å delta i samfunnsfaget. Elevene likte faget, de syntes det var gøy, og de mente faget kunne være nyttig til senere. Dermed tror jeg disse elevene også har lettere for å bli dannede og sosialiserte medborgere, som definert i forskningsspørsmålets forstand. Det virker som om elevene så faget som noe som kunne hjelpe dem selv og andre elever, slik at

faget har en hensikt og en funksjon som fungerer for disse elevene. Elevene i undersøkelsen formidlet også kunnskapen de hadde lært i samfunnsfaget hjem til andre i familien.

Eleven *Rosa* snakket om moren hennes som kunne gi henne en mestringsfølelse, samt at hun fikk gode komplimenter fra lærere og elever for sin deltakelse i samfunnsfaget. Jeg tror dermed dette som helhet viser at *Rosa* kan være innenfor en *resosialiserende* og *integrerende sosialiseringssfase*. Hun fikk mestringsfølelse av faget og så hensikten med det, samtidig med at hun kunne fortelle om sin egen kultur med engasjement til andre. Dette mente *Rosa* hun fikk meget gode muligheter for å gjøre i samfunnsfaget. Derfor tror jeg også hennes deltakelse i samfunnsfaget kan skape en sosialiserende medborgerskapseffekt.

Medborgerskap har jeg tidligere koblet til dannelsen. Når jeg også har skrevet om *Rosa* som en person som tydeligvis klarer å veksle mellom kulturene, så vil jeg nok si *Rosa* kan sies å være på vei mot å bli et dannet menneske, som beskrevet av Wolfgang Klafki. Spesielt med tanke på *solidaritet*, en evne til samarbeid og fellesskap som selv- og medbestemmelse ikke hindres eller begrenses av, i dette tilfellet en skoleklasse og andre omgivelser. Dette mener jeg fordi et dannet menneske kanskje kan ha denne doble identiteten jeg tror *Rosa* har, ved at hun kan veksle mellom ulike kulturer. Dannelsen er en kritisk og aktiv virksomhet for refleksjon, hvor eleven har fått et grunnlag for sin egen selvstendighet og for å medvirke og handle på et sosialt og moralsk grunnlag.

Når medborgerskapet er knyttet til tilhørighet, identitet, deltagelse og medlemskap i blant annet en gruppe, så tror jeg samfunnsfaget kan ha denne funksjonen for denne eleven.

Læreren *Jørn* koblet medborgerskap inn i samfunnsfag på en måte hvor deltakelse også er en viktig del av begrepet med eksemplet: “(...) *bare at de kommer inn og får tredd vår vestlige kultur over hodet, sånn som mye av samfunnsfaget legger opp til. Men, at vi da oppskatter, at vi trekker inn det de står for, den kulturen og det landet de kommer fra, så vil de bli medborgere på lik linje med oss andre. Det er den følelsen de må ha (...)*”. Slik jeg forstår å oppskatte, så bygger dette på å bygge oppunder hva andre mener, gi andre anerkjennelse og positive tilbakemeldinger, noe som kan skape en tilhørighet og deltakelse.

5.4.5 De republikanske modellene

Marianne Gullestad sine teorier kan til en viss grad trekkes inn ved bruk av respondenten *Thea*. *Thea* holdt meningene sine i stor grad for seg selv. Den *liberale og tolerante republikanismen*, som Gullestad har skrevet eksisterer i Norge, tar for seg at identitetsforskjeller bør utfolde seg på det private plan. Minoriteter kan fremvise dette

offentlig, så sant det ikke skaper problemer for majoriteten. De timene jeg observerte, og etter samtaler med elever og lærere, så er min erfaring at elevene føler de *kan* holde på sine gamle verdier, samtidig som de tilpasser seg nye. Det virker også som at elever med minoritetsbakgrunn tilegner seg ferdigheter og deltar i sammenhenger som gjør dem til en del av det norske samfunnet. Timen jeg observerte viste at minoritets elever *kunne* prege timen, hvor ferdighetene kom til uttrykk gjennom blant annet dialoger og klassesamtaler om dagsaktuelle temaer. Her har minoritets elever gode muligheter for å trekke inn nye temaer. Dermed tror jeg ikke Gullestad sin teori helt korrelerer med samfunnsfagets funksjon. I stedet, så har minoritetsspråklige elever gode muligheter for å uttrykke egne erfaringer fra egen kultur og egne verdier i faget. Den *liberale og tolerante republikanismen*, som muligens eksisterer i Norge, virker ikke som om helt kommer fram i min undersøkelse. Det virker som om de fleste av elevene i klassen føler seg trygge på seg selv, samt at de kan drøfte sine meninger og perspektiver med resten av klassen i samfunnsfag. Tilbake til eleven *Thea*, så er det en mulighet at eleven enten var utrygg, sjenert, nervøs, eller en kombinasjon, i fokusgruppen. Muligens kan dette være tilfellet i klassesituasjon for henne også. Dermed er det vanskelig å si om det var slik at *Thea* holdt sine meninger og verdier tett inntil brystet, eller om hun bare var sjenert.

5.4.6 Minoritets elever og deltakelse

Minoritets elevene i fokusgruppen fortalte at majoritets elevene i klassen til tider kom med utsagn som antydte at minoritets elevenes opprinnelige land kunne være mindre bra sammenliknet med Norge. Flere uttalelser fra majoritets elevene kunne erfares som nedslående og triste for minoritets elevene, eksempelvis da en etnisk norsk elev kommenterte at det kun er terrorhandlinger i en av minoritets elevenes opprinnelige land. Minoritets eleven stod i stedet opp imot majoritets eleven, og fortalte om landet sitt på en positiv måte, ifølge eleven selv. “*Da må jeg prøve å vise det gode*”, uttalte eleven *Julia*, da eleven erfarte et veldig negativt fokus på eget hjemland i timene i samfunnsfag. Slik Gullestad har påpekt, så oppfordrer majoriteten til å innordne seg grunnleggende norske verdier og fellesverdier. Disse språklige praksisene skaper vilkår for sosial handling ved å tone ned enkelte ulikheter og legge stor vekt på andre. De stemmene som er i flertall vil også inneha en begrepsmakt, noe som ureflektert kan utøves. Dette kan nok være riktig i mange sammenhenger, men ikke etter hva jeg observerte, og heller ikke etter samtale med lærere og elever. I stedet virket det som alle elevene turte å si det de ville i timene. Eleven *Thea* var muligens den eneste av elevene som

valgte ikke å delta i faget, muligens på grunn av at hun var sjenert. En årsak kan ha vært at hun hadde denne minoritetsfølelsen som nevnt over, da hun brukte uttrykket “*skummelt*” om å si sine egne meninger.

5.4.7 Ordforrådets betydning

Så etter å ha snakket litt med faren, så sier han; “nei, vet du hva! Jeg skal reise til bokhandelen for å kjøpe en ordbok til henne. Den skal være større enn den hun har”! Dette fortalte læreren *Astrid*, da hun siterte hva en minoritetsspråklig far hadde sagt, noe som kan virke litt absurd. Jeg mener dette forteller litt om ordforrådets betydning. Betydningen av et bedre ordforråd gjør det nødvendig å beholde *hypotese 1*. Elever kan erfare samfunnsfaget som vanskelig, fordi ordforrådet deres ikke er tilstrekkelig, både med tanke på å kunne delta i diskusjoner og å svare på prøver. Dette kan delvis gjøre at sosialiseringprosessen skjer noe langsommere. Det virket som om elever med minoritetsspråklig bakgrunn hadde god nytte av undervisning utenfor klasserommet, og med en annen lærer. Da kunne elevene snakke mer, diskutere mer og forsøke mer sammenliknet med hva elevene kunne gjøre i timer med en hel klasse. Også lærere i undersøkelsen tror minoritets elever erfarer samfunnsfaget som vanskelig, til dels på grunn av et dårligere ordforråd. Min forståelse av lærer *Astrid* og hennes erfaring av minoritetsspråklige elever i samfunnsfag, går spesielt på det at minoritets elevene har vanskeligere for å få fram sin kunnskap og sine meninger. *Astrid* mener minoritets elever i samfunnsfag i stor grad “går glipp av” begreper, og dermed får en ufullstendig forståelse av verdiene som vektlegges. Dette tror jeg kan henge sammen med en desosialiseringsprosess. For å trekke inn Holger Henriksen, så kan man si at manglende ordforråd gjør at minoritetsspråklige elever kanskje kan delta i en dagligdags samtale, men de klarer ikke i samme grad å henge med i diskurs, hvor det inngår mer diskuterende og argumenterende samtaler. En elev med minoritetsspråklig bakgrunn og lærer bør da utdype ord som kan misforstås, eller ikke forstås i det hele tatt (Henriksen 2005: 31). Elevene med minoritetsspråklig bakgrunn kan uten denne forståelsen mangle “knagger” å henge nye erfaringer på. Lærere som er med i undersøkelsen hevder at de legger vekt på begreper i samfunnsfaget.

5.4.8 Et fag med perspektiv

Det er i oppgaven skrevet om *assimilerende sosialisering*, som beskrevet av Thor Ola Engen. Assimilerings tanken tror jeg man vanskelig kan se forkommer i et fag som samfunnsfaget, fordi dette strider noe imot det som står i fagets læreplan. Sagt på en annen måte, så bør faget

ta for seg flere perspektiver. *Assimilerende sosialisering* i samfunnsfaget ser jeg litt som at selvkritikk av et perspektivrikt fag er fraværende. Jeg tror ikke lærere i samfunnsfag- eller fagets funksjon, har en slik perspektivløs og endimensjonal form, slik at denne assimilerende effekten skapes. Hvis *assimilerende sosialisering* forekommer i samfunnsfag, så bør dette søkes unngått. For eksempel, så kan eleven *Thomas*, som jeg mener kan befinne seg i en desosialiserende fase, muligens gå inn under en assimilerende form for sosialisering. Jeg har tidligere skrevet om lærerne i denne undersøkelsen, som ønsker å benytte seg av en flerkulturell tilnærming i undervisningen, i en eller annen form. Da tror jeg også tilfellet med *Thomas* kan ha skjedd ved en glemsel, som en “glipp” eller muligens ignorering fra lærerens side. Hvis det derimot var bevisst fra lærerens side, så var det muligens snakk om *assimilerende sosialisering*. I læreplanens generelle del, som skal være førende for fagene i skolen, så står det skrevet som en motsigelse “å kjenne og pleie nasjonal arv og lokale tradisjoner for å bevare egenart og særdrag - og åpent møte andre kulturer for å kunne gledes av mangfoldet i menneskelige ytringsformer og å lære av kontraster. Til tross for at den første delen av det som her er trukket ut har en slags assimilerende form, så mener jeg den siste delen i større grad bør trekkes fram her. Hvis man skal kunne lære av forskjellige kulturer, og ikke minst la andre ytre seg, så er det nødvendig med dialog. Lærere må dermed også ta hensyn til de elevene som har annerledes synspunkter. Da kan man i større grad skape noen felles verdier og forståelsesformer. Det er dermed viktig at disse referanserammene deles av flere grupper, slik at det ikke skaper store forskjeller i faget, skolen og samfunnet utenfor. Jeg tror i stedet samfunnsfaget har en mer *integrerende sosialiseringsfunksjon*, i forhold til assimilerende eller segregerende. Dette er spesielt beskrevet med eleven *Rosa*, men også lærerne i undersøkelsen beskriver sin undervisning som inkluderende, nærmest integrerende. Lærere og etnisk norske elever blir også ofte beskrevet som interesserte i minoritetslevers opprinnelige kultur.

5.5 Konklusjon

Jeg har valgt å kalle denne oppgaven “*fra barnsben og oppover*”. Tittelen tror jeg vekker tanker om hva det vil si å vokse opp, og alt man omgås på veien. Tittelen er et utsagn en lærer formulerte, hvor læreren mente at samfunnsfaget kunne være et fag for å trekke inn elevers tidligere erfaringer og opplevelser. De minoritetsspråklige elevene i undersøkelsen har opplevd flere ulike typer kulturer gjennom oppveksten. Elever er i en sosialiseringsprosess, og

utvikling av identitet skjer fortløpende. Denne oppgaven har tatt for seg at sosialiseringprosessen muligens kan skje i samfunnsfaget, som en del av fagets funksjon, noe som til en viss grad kan bidra til å føre elever mot et medborgerskap. Jeg har tidligere nevnt at undersøkelsen kanskje er bedre egnet som en longitudinell undersøkelse. Jeg mener jeg har gjort noen funn, men muligens, med bedre tid og i en mer omfattende undersøkelse, så kunne datamaterialet og empirien blitt fyldigere enn det er i denne oppgaven. Funnene i en eventuell longitudinell undersøkelse kan bli mer konkret, bredere og kanskje annerledes. Didaktisk har oppgaven spesielt knyttet seg til hvordan samfunnsfagslæreres metoder har et inkluderende mål. Det vil si at lærerne i denne oppgaven nærmer seg en flerkulturell undervisningsform. Her har jeg også vist hvorfor forskningsspørsmålet er av betydning, basert på blant annet læreplanen i samfunnsfag.

“Kan deltakelse i samfunnsfaget på skolen bidra til å gjøre minoritets elever til mer sosialiserte medborgere av det norske samfunn?”

Forskningsspørsmålet i denne oppgaven var svært interessant og spennende å undersøke. Jeg intervjuet to lærere i samfunnsfag ved en ungdomsskole, samt at jeg satte sammen en fokusgruppe med fem minoritetsspråklige elever. Jeg observerte også en klasse i samfunnsfag over én klokke. Ved bruk av teorier fra Gullestad, Hoëm, Engen, Gutierrez og Rymes, så kunne jeg flere steder koble teoriene sammen med empirien som ble innhentet. Ser man disse teoriene sammen, så tror jeg også det dukker opp enkelte indikatorer for at samfunnsfaget har en sosialiserende funksjon.

Jeg mener ett av hovedfunnene handler om mulighetene en minoritetsspråklig elev har for å kunne trekke inn egne erfaringer i samfunnsfaget, fordi jeg tror dette videre fører til inkludering. Læreren Jørn presiserte de gode mulighetene for å trekke inn elevenes egne erfaringer i faget. Derfor mener jeg det kan konkluderes med at deltakelse i faget til en viss grad har en sosialiserende funksjon. Det spiller en relativt stor rolle for hvilken anerkjennelse en elev får. Dette avhenger spesielt av hvordan læreren møter eleven i klasserommet, samt gir eleven muligheter for å komme med innspill. Da er det muligheter for å møtes i et “tredje rom” hvor det utvises en forståelse for hverandres kultur, verdier og synspunkter. Hvis dette skjer, så tror jeg det kan dannes et integrerende sosialiseringforløp, slik Thor Ola Engen kaller det. Hvis mulighetene for å møtes i et “tredje rom” ofte avvises, så tror jeg det skaper usikkerhet hos eleven, noe som til en viss grad kunne spores under observasjon, samt under fokusgruppen. Eleven får ikke den samme mestringsfølelsen, eller bekreftelsen av kultur,

verdier og synspunkter, noe som muligens gjør at det kan snakkes om desosialisering. Sosialiseringen skjer mye på grunn av at minoritetseleven er avhengig av de anledningene en har for dialog i det “*tredje rom*”. Elevene i undersøkelsen mente det var viktig å kunne vise seg selv og fedreland fra en god side, noe elevene fortalte var mulig å gjøre i samfunnsfaget, fordi samfunnsfaget legger opp til en undervisningsform hvor det er enklere å trekke inn personlige erfaringer. Den polske gutten i undersøkelsen mente han ikke fikk muligheten til dette, noe derimot de andre elever mente de i større grad fikk. Mestringsfølelse, anerkjennelse og ros kan dermed enten blomstre, eller reduseres, ved å bruke egne erfaringer i faget.

Anton Hoëm sine teorier er fra 1978, slik at flere samfunnsforhold har endret seg i mellomtiden, både med tanke på sosialisering og integreringspolitikk. Jeg tror uansett teoriene hans er relevante for denne undersøkelsen. Hoëm kom fram til at det store flertallet av elever enten er inne i en *forsterket sosialisering*, eller *ikke- sosialisering*, hvor elevene totalt stenger dørene for skolens formelle påvirkning. En mindre gruppe befinner seg i en *desosialiseringsprosess*, mens veldig få befinner seg i en *resosialiseringsprosess*. Dette strider noe i mot mine funn, hvor jeg mener elevene som deltok i fokusgruppen i større grad erfarer en de- og resosialiseringsprosess. Jeg tror årsaken til at Hoëm og jeg selv har kommet fram til to forskjellige konklusjoner bunner noe i at denne undersøkelsen har hatt et fokus på minoritetsspråklige elever. Elevene i min undersøkelse kommer fra flere totalt ulike kulturer, og derfor tror jeg også det er *naturlig* at minoritetselever erfarer samfunnsfaget som noe som ikke *forsterker sosialiseringen*, da de ikke er kjent med samfunnsfagets verdier fra tidligere, som kulturelle verdier som faget problematiserer og formidler. I stedet tror jeg elevene lærer så mye nytt i faget, slik at *resosialisering* og *desosialisering* i større grad forekommer.

Jeg hevder uansett ikke at en sosialiserende funksjon kun forekommer i samfunnsfaget. Jeg mener sosialiseringen i skolen er et samspill mellom flere fag i skolen og omgivelser, noe lærerne i undersøkelsen også mener. Derimot så tror jeg samfunnsfaget har en *bedre* sosialiseringsfunksjon enn andre fag, på grunn av at faget og læreplanen i stor grad kan trekke inn så mange perspektiv, spesielt med tanke på det *Jørn* gjorde i sine timer. En flerkulturell undervisningsform gjør at man kan inkludere minoritetselevens kunnskap om deres opprinnelige land i undervisningen. Dette kan føre til at de minoritetsspråklige elevene trekker inn egne erfaringer, for så å oppnå en mestringsfølelse og anerkjennelse fra andre. Tanken om å ha en inkluderende og flerkulturell undervisning var noe begge lærerne i undersøkelsen hadde. Det virker uansett vanskelig å inkludere alle elevene på en like god måte, for eksempel i “*third space*”. Lærerne i undersøkelsen mener *samfunnsfaget er viktig i*

sosialiseringsforløpet. Derimot, så virker det ikke som om lærerne mener samfunnsfaget kan stå alene uten å kombineres med andre fag, selv om muligens faget har en noe mer sosialiserende funksjon. Faget kan være til dels sosialiserende om elever benytter seg av hendelser de er kjent med. Dialogen i alle fag kan skje i et “tredje rom”. Men muligens har samfunnsfaget en særegen funksjon, noe spesielt den ene læreren i undersøkelsen mener, ved at faget kan trekke inn hendelser, perspektiv og erfaringer fra elever med en minoritetsspråklig bakgrunn. Samfunnsfaget har i aller høyeste grad en sosialiserende funksjon, men funksjonen kommer mer til syne sammen med andre fag.

Ved å oppskatte og at vi *“trekker inn det de står for, den kulturen og det landet de kommer fra, så vil de bli medborgere på lik linje med oss andre*. Når formålet med samfunnsfaget i skolen er et *“aktivt medborgarskap og demokratisk deltaking”*, så mener jeg faget i aller høyeste grad kan klare dette. Med kunnskapsformidling, deltakelse og sosialisering som jeg mener er en viktig funksjon i faget, så vil dette føre til et aktivt medborgerskap. Minoritetselevene må derfor sies å ha svært god nytte av faget.

Den *liberale og tolerante republikanismen* Gullestad nevner, og som muligens eksisterer i Norge, virker ikke som om helt kommer fram i samfunnsfaget. Jeg tror minoritets elever *kan* utmerke seg i timen og delta, uten nødvendigvis å provosere hvis de skulle ha annerledes verdier og meninger. Dermed tror jeg ikke Gullestad sin teori korrelerer med samfunnsfagets funksjon. I stedet, så har minoritetsspråklige elever gode muligheter for å uttrykke egne erfaringer fra egen kultur og egne verdier i faget.

Tanken om majoritet og minoritet i samfunnsfag mener jeg er vanskelig å gi noe konkret svar på. Eleven *Thea* mente det kunne være *“skummelt”* å delta i faget, men dette betyr ikke at hun nødvendigvis *unngikk å stå imot majoriteten*. Andre forhold kan også ha ligget bak. Derimot tror jeg de andre elevene ikke erfarte noen spesielle motsetningsforhold i klassen og i faget, noe som til en viss grad kunne spores i elevenes trygghetsfølelse.

Jeg vil også konkludere med at elevene i undersøkelsen med minoritetsspråklig bakgrunn i stor grad finner faget vanskelig på grunn av mange og krevende begreper. Ordforrådet deres er ikke alltid tilfredsstillende. Både med tanke på å kunne delta i diskusjoner, og på å svare på prøver. Dette kan delvis gjøre at sosialisering prosessen skjer noe langsommere. Derfor virket det som om elevene hadde god nytte av undervisning utenfor klasserommet, undervisning de hadde med en annen lærer. Da kunne elevene snakke og diskutere mer. Dette er også lærerne i undersøkelsen sin oppfatning, og ikke minst minoritets elevenes.

Lærere i samfunnsfag, eller fagets funksjon mener jeg ikke har en perspektivløs og endimensjonal form. Derfor kunne jeg heller ikke spore noe som i stor grad kunne minne om *assimilerende sosialisering*. Jeg tror i stedet faget har en *integrerende* effekt.

Medborgerskapet, som er nevnt i både læreplan og i oppgavens forskningsspørsmål, kan knyttes til tilhørighet, identitet, deltagelse og medlemskap. Samfunnsfaget kan ha denne funksjonen for den minoritetsspråklige eleven. Den ene læreren i undersøkelsen koblet medborgerskap inn i samfunnsfag, hvor læreren mente at minoritetsspråklige elever ikke kun kan få “(...) *tredd vår vestlige kultur over hodet* (...)”. I stedet bør flere parter i klasserommet trekke inn minoritetsspråklige elevers kultur og identitet, samt landet de kommer fra. På denne måten kan elevene bli medborgere i det definerte begrepets forstand.

Anton Hoëm skrev i boken *Sosialisering* om analyser som ikke er blitt gjort. Blant annet kan det nevnes en analyse av det enkelte fag i skolen, og i forhold til bakgrunnsvariabler. Man bør også se mer på innholdskomponenter i forhold til undervisningen i skolen (Hoëm 1978: 162). Dette er i denne oppgaven forsøkt gjort med samfunnsfaget og fagets sosialiserende funksjon i skolen.

6 Litteraturliste

- Andersen, Ingunn. (2010a). VGs nettutgave. *Her sender de sønnene til "hvit" skole*. Lest 3.9.2010.
<http://www.vg.no/nyheter/innenriks/elevavisen/artikkel.php?artid=10035926>
- Andersen, Ingunn. (2010b). VGs nettutgave. *Foreldre hyller kontroversiell bussordning*. Lest 4.9.2010.
<http://www.vg.no/nyheter/innenriks/elevavisen/artikkel.php?artid=10036051>
- Andersen, Ingunn. (2010c). VGs nettutgave. *Ap- topper vil språkteste treåringer*. Lest 2.9.2010.
<http://www.vg.no/nyheter/innenriks/norskpolitikk/artikkel.php?artid=10027034>
- Banks, James A. og Cherry A. McGee Banks. (2001). *Multicultural Education. Issues & Perspectives*. Fourth Edition. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Barstad, Stine og Martin Skjæraasen. (2010). Aftenpostens nettutgave. *Polens president omkom i flyulykke*. Lest 15.10.2010.
<http://www.aftenposten.no/nyheter/uriks/article3599773.ece>
- Borchgrevink, Tordis, i Grete Brochmann. (2002). *Sand i maskineriet. Makt og demokrati i det flerkulturelle Norge*. Kap. 4: Makten eller æren? Kristendom og flerkultur i det flerreligiøse Norge", i (Red) Brochmann, Grete et al. Gyldendal Akademisk.
- Brochmann, Grete. (2002). *Sand i maskineriet. Makt og demokrati i det flerkulturelle Norge*. Kap. 2: Statsborgerskap, medborgerskap og tilhørighet", i (Red) Brochmann, Grete et al. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Businessdictionary. *Values*. Internett. Lest 11.9.2010.
<http://www.businessdictionary.com/definition/values.html>
- Dinh, Nhat X. (2002). *Den flerkulturelle skolen*. Pedagogisk Profil nr. 2 2002 årgang 9. Lest 5.8.2010. http://studorg.uv.uio.no/pedagogiskprofil/09_02_02.html
- Düring, Benedicte. (2009). *Kunnskapsløftet og hjem-skole-samarbeid. En analyse av betingelser for hjem-skole-samarbeid i et flerkulturelt samfunn i Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Masteroppgave i pedagogikk. Oslo.

- Engen, Thor Ola, An- Magritt Hauge, Ivar Morken, Else Ryen, Gro Standnes (1994). *Like muligheter? Migrasjonspedagogikk i den videregående skole*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Engen, Thor Ola. (2006). Litterasitet og nasjonsbygging. I Kirsti Kuusela og Sigrun Sand (red.) (2006). *Introduksjon og integrasjon. Om arbeid med flyktninger og innvandrere i norske og svenske kommuner*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Engen, Thor Ola. (2006b). Om minoritetsfamiliers utdanningsstrategier i en assimilerende skole. I Kirsti Kuusela og Sigrun Sand (red.) (2006). *Introduksjon og integrasjon. Om arbeid med flyktninger og innvandrere i norske og svenske kommuner*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Engen, Thor Ola. (2006c). *Om minoritetsfamiliers utdanningsstrategier*. I *Interkulturel pædagogik. Flere sprog – problem eller ressource?* 2. udgave. Vejle: Kroghs Forlag.
- Eriksen, Thomas Hylland. Internett. *SNL. Flerkulturelle samfunn*. Lest 11.9.2010.
http://www.snl.no/flerkulturelle_samfunn
- Fauske, Halvor og Tormod Øia. (2003). *Oppvekst i Norge*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Gaarder, Shabana Reman. (2010). *Medborgeren*. Aftenpostens kulturdelt. Papirutgaven. Lest 25.9.2010.
- Giddens, Anthony. (2009). *Sociology*. Revised and updated with Philip W. Sutton. 6th Edition. Cambridge: Polity Press.
- Grimstad, Carl Erik og Erik Dalen. (2005). Internett. *Norske republikanere leser ikke Fantomet*. Samtiden. Tidsskrift for politikk, litteratur og samfunnsspørsmål. Innhold 2- 2005. Lest 20.10.2010. http://www.samtiden.no/05_2/art3.php
- Gutierrez, Kris & Betsy Rymes. (1995). Script, Counterscript, and underlife in the classroom: James Brown versus Brown v Board of Education, i *Harvard Educational Review*. Harvard: Harvard Graduate school of education.
- Halvorsen, Knut. (2008). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 5. utgave. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Henriksen, Holger. (2005). *Samtalens Mulighed. Nye bidrag til en demokratisk didaktikk*. 5. udgave. Haderslev: Holger Henriksens Forlag.

- Hoëm, Anton. (1978). *Sosialisering. En teoretisk og empirisk modellutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, Dag Ingvar. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 2. utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Johannessen, Asbjørn, Per Arne Tufte og Line Kristoffersen. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 3. utgave. Oslo: Abstrakt forlag.
- Klafki, Wolfgang. (1985). Tredje studie. En kritisk- konstruktiv didaktiks grundtræk. I *Dannelsesteori og didaktikk - nye studier*. Århus: Forlaget Klim.
- Kunnskapsdepartementet. *Kunnskapsløftet*. Internett. Lastet ned 12.7.2010.
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/kunnskapsloftet.html?id=1411>
- Lidén, Hilde. (2001). Likhetens paradokser. Skolens håndtering av forskjeller i et flerkulturelt samfunn, i (Red) Lien, Marianne E.; Lidén, Hilde & Vike, Halvard. *Underforstått likhet. Antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lidén, Hilde. (2005). *Barn og unge fra nasjonale minoriteter. En nordisk kunnskapsoversikt*. Rapport 2005:7. Institutt for samfunnsforskning. Oslo.
- Lied, Sidsel og Ingebjørg Stubø. *Tilpasset opplæring i grunnskolens KRL- fag*. Høgskolen i Hedmark. Internett. Lest 25.9.2010.
<http://www.krlnett.no/art/index.php?nid=1&vis=62>
- Lundgaard, Hilde. (2010). Aftenpostens papirutgave 21.6.2010. *Århusmodellen kan bli vurdert i Oslo*.
- Morgan, David L. (1998a). *The Focus Group Guidebook*. Focus Group Kit 1. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Morgan, David L. (1998b). *Planning Focus Groups*. Focus Group Kit 2. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Mortensen, Henning Frode Ringen. (2010). *Dialog i samfunnsfagsundervisning*. Masteroppgave ved Utdanningsvitenskapelig fakultet. Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling. Universitetet i Oslo: Reprosentralen.

- NOU 1995:12. Kunnskapsdepartementet. *Opplæring i et flerkulturelt Norge*. Internett. Lest 9.9.2010. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/1995/nou-1995-12/6.html?id=140258>
- NOU 2009:18. Kunnskapsdepartementet. *Rett til læring. Integrering og inkludering*. Internett. Lastet ned 11.9.2010. <http://www.regjeringen.no/pages/2213608/PDFS/NOU200920090018000DDDPDFS.pdf>
- NTB. (2010). VGs nettutgave. *Vil endre skole for å unngå minoritetsskoler*. Lest 5.9.2010. <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/elevavisen/artikkel.php?artid=10036156>
- Pihl, Joron. (2005). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Ragin, Charles. (1994). *Constructing Social Research. The Unity and Diversity of Method*. London: Pine Forge Press.
- Regjeringen. *Integrering og mangfold. Sentrale begreper*. Barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet. Lest fra Regjeringen sine hjemmesider 21.8.2010. <http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/tema/integrering/midtspalte/sentrale-begreper.html?id=566423>
- Ryan, Richard M. & Edward L. Deci. (2003). On Assimilating identities to the Self-Determination Theory perspective on Internalization and Integrity within Cultures, i Leary I. M. R. & J. P. Tangney (Eds) *Handbook of Self and Identity*. New York: Guilford Press.
- Schackt, Jon. (2009). *Store norske leksikon. Kultur*. Internett. Lest 26.8.2010. <http://www.snl.no/kultur>
- Sjøberg, Svein. (2001). (red.) *Fagdebattikk. Fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sjøthun, Ronny. *Integrerende nettverk*. Internett. Lest 18.9.2010. <http://www.newpage.no/assets/files/Nyheter/Integrerende%20nettverk.pdf>
- Skagen, Kaare. *Store norske leksikon. Kunnskapsløftet*. Internett. Lest 12.9.2010. <http://www.snl.no/Kunnskapsl%C3%B8ftet>
- Skirbekk, Sigurd. *Store norske leksikon. Sosialisering – sosiologi*. Internett. Lest 18.9.2010. <http://www.snl.no/sosialisering/sosiologi>

- Solhaug, Trond. (2006). Kap. 13: Strategisk læring i samfunnsfag. I (Red) Turmo, A & E. Elstad. *Læringsstrategier. Søkelys på lærernes praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- The Free Dictionary. (2009). *Interesse*. Internett. Lest 12.9.2010.
<http://no.thefreedictionary.com/interesse>
- Thun, Cecilie. (2007). *Medborgerskap i et flerkulturelt samfunn*. Internett. Lest 14.8.2010.
<http://kilden.forskningsradet.no/artikkel/vis.html?tid=45013>.
- Tranøy, Knut Erik. *Store norske leksikon. Identitet*. Internett. Lest 27.8.2010
<http://www.snl.no/identitet>
- UiO. *Retningslinjer for masteroppgaven 4090*. Internett. Lest 2.8.2010
http://www.uio.no/studier/emner/uv/ils/SDID4090/v08/undervisningsmateriale/retningslinjer_masteroppgaven.html
- Utdanningsdirektoratet (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet. Generell del*. Internett. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Lastet ned 15.9.2010.
http://www.udir.no/upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Læreplan i samfunnsfag*. Internett. Lastet ned 12.8.2010.
<http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=1097986>
- Wæhle, Espen. *Store Norske Leksikon. Assimilering*. Internett. Lest 14.8.2010
<http://www.snl.no/assimilering>.
- Wæhle, Espen. *Store Norske Leksikon. Minoritet*. Lest 14.8.2010 <http://www.snl.no/minoritet>.
- Østerud, Øyvind. (2003). *Statsvitenskap. Innføring i politisk analyse*. 3. utgave, 2. opplag. Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide lærere

Innledning

Hvem jeg er og hensikten med intervjuet.

Orienterer om opptak av intervjuet.

Informere om taushetsplikt og konfidensiell behandling av datamaterialet

Prosjektet avsluttes i november. Ved prosjektavslutning: anonymisering, opptak slettes, retten til å trekke seg fra intervju og undersøkelsen.

Generelt om samfunnsfaget

1. Hvor stor andel av skolens elever totalt har minoritetsspråklig bakgrunn? Var timen jeg observerte annerledes på noen måte? I hovedsak var det siste elevene sa det mest relevante.
2. Hvordan tror du elever med minoritetsspråklig bakgrunn erfarer samfunnsfaget? Får de noe utbytte av det? Eller ikke? Noe som henger sammen med læreplanen?
3. Hva diskuteres? Er det noen temaer minoritets elever “kvier” seg for å delta i? Temaer de er ekstra “tent”?
4. Er spørsmål om elever med minoritetsspråklig bakgrunns identitet og følelse av tilhørighet noe som du mener blir diskutert i klassen? Med forståelse fra majoriteten i klassen?

Begreper

5. Sosialisering og medborgerskap. Hvordan vil du koble disse til samfunnsfag?

Hjem/ skole

6. Hva mener du er viktig i samarbeidet med foreldrene til elevene med minoritetsspråklig bakgrunn? Utdype. Gode erfaringer. Verdier/ interesser?
7. Hva har det å si at man utvikler et verdifellesskap, i motsetning til en konflikt mellom skole og hjem? Eksempler.
8. I hvilken grad vil du si at det er viktig for elever med minoritetsspråklig bakgrunn å bevare tilknytning til verdier / språk/ tradisjoner fra opphavskulturen?
9. I hvilken grad vil du si at det er viktig for elever med minoritetsspråklig bakgrunn å ta inn over seg og identifisere seg med norske verdier og tradisjoner? Hvordan kan man stimulere til dette? Har dette noe med sosialisering å gjøre? Medborgerskap?

10. Det er gjort undersøkelser som viser at de ungdommene som har det best med seg selv og som klarer seg best i samfunnet er de som føler tilhørighet både til opphavets kultur og til den kulturen de møter i det landet de bor i. Dvs. at man har god kjennskap til begge lands verdier og kultur, og at man skifter mellom disse ettersom man er i ulike settinger. Faller dette sammen med de erfaringer dere har gjort?
11. Har du noe mer å kommentere i forhold til dette?

Vedlegg 2: Intervjuguide fokusgruppe

Generelt

- 1) Hva synes dere om å gå på skolen?
- 2) Hva tenker dere om samfunnsfaget? Er det noe dere kan ha bruk for? Nyttig? Er det moro? Skaper samfunnsfaget en forståelse av det norske samfunnet? Har du lært noe fra samfunnsfaget?

Meninger

- 3) Kjenner du en trygghet hvis du har noen synspunkter du ønsker å dele med klassen?
 - Føler du at det du sier blir respektert?
 - Hva burde læreren gjøre?
 - Bruker du eksempler fra egen kultur i timene?
- 4) Har dere opplevd å ha andre meninger enn andre i klassen?
 - Kan dere holde på tidligere holdninger? Må dere legge disse holdningene fra dere?
- 5) Har dere vært uenige i noe som er blitt sagt?
 - Kan du ta opp politiske hendelser dere ønsker å diskutere?
 - Kan dere fritt uttrykke meninger, selv om de forskjellige fra andres?
- 6) Har du merket mange likheter mellom det du lærer i samfunnsfaget og det du tidligere har lært?
 - Er det noen forskjeller mellom det samfunnsfaget legger vekt på og det du tidligere har sett som viktig?
 - Er du uenig i noe av det som snakkes om i samfunnsfaget?

Kunnskap og ferdigheter i faget

- 7) Kan karakterene dere får i samfunnsfag vise hva dere kan? Tror dere klassekameratene deres vet hva dere kan? Tror dere de hjemme vet hva dere kan i samfunnsfag? Hva med lærerne?
- 8) Føler du at du lykkes i samfunnsfag?
- 9) Er det dere lærer i samfunnsfag kjent fra før? Lite kjent, men interessant? Lite kjent? Aldri hørt snakk om før?
- 10) Tar samfunnsfaget med det du ville hatt med? Glemmer faget noe?
- 11) Tror dere foreldrene deres mener dere trenger samfunnsfaget? Er dere enig i dette?

12) Har noen meninger i samfunnsfaget gått i mot deres tidligere holdninger? Stridt i mot tidligere forståelse.

13) Kan samfunnsfaget hjelpe dere i å klare dere utenfor skolen på noen måte?

- Er kunnskapen relevant?
- Må man kunne samfunnsfag for og lettere gå overens med andre?
- Må man kunne samfunnsfag for å få seg jobb etter skolegang?

14) Hva vil dere si ligger i begrepet sosialisering?

15) Hva med medborgerskap?

- Kan dere knytte disse begrepene til det vi har snakket om nå?

Vedlegg 3: Kodingsskjema

Spørsmål	Elev	Elevens erfaringer og betraktninger	Teorier som kan kobles inn (f.eks. Hoëm, Engen og Gullestad)	Kommentarer
Hva tenker dere om samfunnsfaget på skolen? Nyttig til senere?				

Vedlegg 4: Request to participate in a focus group

I am a master student from the Teacher and lecturer program at the University of Oslo and I am now working on the final thesis. The topic of the thesis concerns the *inclusion in the social sciences*. I want to find out whether minority students manifest themselves and come up with opinions in social studies at school. I wish further to determine whether it appears difficult to come with own opinions. How does the majority of a class discuss when minority groups are present? Furthermore, I want to find out about how support in discussion, or when someone is opposed in a discussion, is experienced.

To determine this, I want to have a focus group with five or six minority-language students at school.

The questions will concern opinions in the social field and how students participate in discussions. Are there any discussions that are more difficult to participate in, compared to others? Is it a good opportunity for all to participate orally in social studies?

I will use a tape recorder and take notes while we talk. The interview will take about one hour, and we will together agree on the time and place.

It is voluntary to join and you are able to withdraw at any time along the way, without further explanation. If you withdraw, all data collected concerning you will be anonymous. The information will be treated confidentially and none of the individuals could be recognized in the completed task. The information is anonymous and recordings are deleted when the task is completed, by the end of 2010.

If you would like to participate in the interview, I would appreciate if you sign the enclosed consent statement and send it to me.

If you have any questions, please call me at 975 64 617 or send an e-mail to es_villseth@hotmail.com. You can also contact my supervisor, Dag Fjeldstad, Department of Education and School Development, tel. 228 57 614

The study is reported to the Personvernombudet (Privacy Regulator for Research), the Norwegian Social Science Data Services A/S.

Sincerely,

Espen Villseth

Consent Statement:

I have received information about the study *inclusion in social studies* and want to participate in an interview.

Signature

Telephone

E-mail.....

Parents.....

Telephone.....

Vedlegg 5: Forespørsel om deltakelse i en fokusgruppe

Jeg er masterstudent fra Lektor- og adjunktprogrammet ved Universitetet i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er inkludering i samfunnsfag. Jeg ønsker å finne ut av hvorvidt minoritets elever ytrer seg og kommer med meninger i samfunnsfaget på skolen. Jeg ønsker videre å finne ut om det oppleves som vanskelig å komme med egne meninger, og om det er en erfaring at gruppen i klassen som tilhører flertallet fort kan si minoriteter i mot. Jeg ønsker å finne ut av hvordan støtte i diskusjon, eller når noen sier en i mot, oppleves. Jeg er også interessert i hvor stor nytte minoritetsspråklige elever har av samfunnsfaget.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å ha en fokusgruppe med fem- seks minoritetsspråklige elever på ungdomsskolen.

Spørsmålene vil dreie seg om meninger i samfunnsfaget og hvordan elever deltar i diskusjoner. Er det noen diskusjoner det er vanskeligere å delta i, sammenliknet med andre? Like gode muligheter for alle å kunne delta muntlig i samfunnsfaget? Er det lettere å forstå samfunnet ut fra samfunnsfaget?

Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2010.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 975 64 617, eller sende en e-post til es_villseth@hotmail.com. Du kan også kontakte min veileder Dag Fjeldstad, institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, tlf. 22 85 76 14

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig

datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen,
Espen Villseth

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien inkludering i samfunnsfag og ønsker å stille på intervju.

Signatur

Telefonnummer

E-post.....

Foresatte.....

Telefonnummer.....

Vedlegg 6: Forespørsel om å stille til intervju

Jeg er masterstudent fra Lektor- og adjunktprogrammet ved Universitetet i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er inkludering i samfunnsfag. Jeg ønsker å finne ut av hvorvidt minoritets elever ytrer seg og kommer med meninger i samfunnsfaget på skolen. Jeg ønsker videre å finne ut om det oppleves som vanskelig å komme med egne meninger, og om det er en erfaring at gruppen i klassen som tilhører flertallet fort kan si minoriteter i mot. Hva blir lærerens rolle i slike sammenhenger? Henger inkludering i samfunnsfag sammen med Kunnskapsløftet på noen måte. Er det noen spesielle hendelser lærere bør ta fatt i, som synspunkter? Eventuelt hvis synspunkter avviker fra andres meninger.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å ha et intervju med tre- fire lærere i samfunnsfag. Spørsmålene vil dreie seg om meninger i samfunnsfaget og hvordan elever deltar i diskusjoner. Er det forskjeller i måten minoriteter deltar i en diskusjon på. Er det like gode muligheter for alle å kunne delta muntlig i samfunnsfaget?

Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en 30- 60 minutter, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Som lærer vil du kun bli betegnet som eksempelvis "lærer 1". Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2010.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 975 64 617, eller sende en e-post til es_villseth@hotmail.com. Du kan også kontakte min veileder Dag Fjeldstad, institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, tlf. 22 85 76 14

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig

datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen,

Espen Villseth

Blichs gt. 4

3044 Drammen

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien inkludering i samfunnsfag og ønsker å stille til intervju.

Signatur

Telefonnummer

E-post.....

Vedlegg 7: Informasjonsskriv om observasjon

Jeg er masterstudent fra Lektor- og adjunktprogrammet ved Universitetet i Oslo og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er inkludering i samfunnsfag. Jeg ønsker å finne ut av hvorvidt elever uansett etnisitet og kultur ytrer seg og kommer med meninger i samfunnsfaget på skolen. Jeg ønsker videre å finne ut om det oppleves som vanskelig å komme med egne meninger. Videre, jeg ønsker å finne ut av hvordan støtte i diskusjon, eller når noen sier en i mot, oppleves.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å ha observere en klasse i faget samfunnsfag under en vanlig time på ungdomsskole, helst hvor det inngår diskusjon.

Spørsmålene vil dreie seg om meninger i samfunnsfaget og hvordan elever deltar i diskusjoner. Er det noen diskusjoner det er vanskeligere å delta i, sammenliknet med andre? Er det like gode muligheter for alle å kunne delta muntlig i samfunnsfaget? Politiske meninger, etnisitet og kultur kan bli notert ned, men uten direkte tilknytning til elever i klassen.

Jeg vil ta notater mens jeg observerer klassen. Når jeg observerer klassen, så vil jeg komme til å sitte bak i klasserommet. Jeg kommer ikke til å si noe, og ingen trenger å tenke over at jeg sitter der.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene jeg samler inn vil ikke kunne kobles til noen på skolen.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 975 64 617, eller sende en e-post til es_villseth@hotmail.com. Du kan også kontakte min veileder Dag Fjeldstad, institutt for lærerutdanning og skoleutvikling, tlf. 22 85 76 14.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen,

Espen Villseth.

